Rapport R8:1976

Stockholm

Boendets utformning som pedagogiskt problem

Arvid Löfberg

Byggforskningen

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41552723_0002

Rapport R8:1976

BOENDETS UTFORMNING SOM PEDAGOGISKT PROBLEM

Om legitimeringen och möjligheten av det pedagogiska ingripandet

DWELLING FORMATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

On the justification and the possibility of the pedagogical intervention

av Arvid Löfberg

Denna rapport hänför sig till anslag B 1067 från Statens råd för byggnadsforskning till Torbjörn Stockfelt och Arvid Löfberg, Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet och utgör också avrapportering inom ramen för forskningsgruppen IAN under vetenskaplig ledning av Torbjörn Stockfelt, rapport nr 177.

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Statens råd för byggnadsforskning, Stockholm
ISBN 91-540-2535-4
LiberTryck Stockholm 1976

Åtgärder vid boendeutformning har olika syften. Ett syfte är frambringandet av olika påtagligt identifierbara egenskaper och resurser i miljön. Ett annat syfte, som inte lika klart kan få lätt identifierbara konsekvenser, är skapandet av förhållningssätt mellan boende och miljön. Det är detta senare syfte som utreds i denna rapport. Åtgärder som vidtas inom ramen för boendeutformning belyses utifrån en pedagogisk föreställningsram.

När jag här använder mig av ett pedagogiskt betraktande som utgångspunkt för ingripanden i boendets utformning lägger jag självklart andra än traditionellt didaktiska innebörder i uttrycket pedagogisk åtgärd. Jag avser möjligheten att med hjälp av ett pedagogiskt synsätt beakta olika åtgärders konsekvenser för boendes utveckling i och genom sitt boende. I analysen av förhållningssätt mellan boende och miljön använder jag begreppet kompetens som möjligheten att aktivt utveckla detta förhållningssätt, dels som enskild, dels som medlem i ett kollektiv. Kompetens är alltså inte detsamma som specifik förmåga att lösa olika slag av problem. Begreppet rymmer en mera generell möjlighet till utveckling.

Mot den bakgrunden är mitt syfte med denna utredning att analysera förutsättningarna för ett pedagogiskt ingripande i boendets utformning och att dra ut konsekvenserna för utvecklandet av alternativa boendeutformande åtgärder. Sådana alternativa åtgärder har däremot inte explicit föreslagits, eftersom dessa måste konkretiseras i boendesituationer direkt.

Februari 1976

Arvid Löfberg

INNEHÅLL

DEL I UPPTAKT 10

1 PROJEKTBESKRIVNING 10
1.1 Bakgrundsbeskrivning 10
1.2 Projektets ursprungliga frågor. 12
1.3 Projektets uppläggning 15

2 GENOMFÖRANDE AV PROJEKTETS INITIALFAS 16
2.1 Verksamheten inom tre förorter till Stockholm (delprojekt 1) 16
2.1.1 Studiecirklarna 17
2.1.2 Andra kontakter och verksamheter i Gröndal, Vällingby och Rinkeby 19
2.2 Verksamheter inom andra boendeområden 22
2.2.1 Luleå 22
2.2.2 Andra kontakter med aktiviteter i olika boendeområden 23
2.3 Kontakter med andra projekt och forskningsgrupper . . . 24
2.3.1 Projekt inom ramen för IAN 24
2.3.2 Projekt utanför pedagogiska institutionen. 25
2.4 Delprojekt 2 25
2.5 Sammanfattande beskrivning av centrala frågor som aktualiserades på grund av projektets initialfas 27

3 PROJEKTETS RELATION TILL DISKUSSIONEN OM DELAKTIGHET I PLANERINGEN. KONSEKVENSERNA FÖR UPPLÄGGNINGEN AV DENNA RAPPORT 29
3.1 Delaktighet som ett instrument för kvalitativ utformning av boendemiljöer 29
3.2 Problem som aktualiseras av diskussionen om "brukarinflytande" och kraven på boendets kvalitativa utformning 31
3.3 Konsekvenser för projektets föreställningsramar 34
3.4 Rapportens grundproblem-kunskaper om möjliga åtgärder för att främja utveckling av "boendekompetens" . . . 37
3.4.1 De boende som subjekt 37
3.4.2 Innebörden av en subjektsyn för kunskapsproduktionen 38
3.4.3 Omfattningen av problemet med subjektsynen 39
3.4.2 Syftet 40
3.4.5 Rapportens uppläggning 41

DEL 2 FÖRESTÄLLNINGEN OM SUBJEKTBASERAD KOMPETENSUTVECKLING OCH FÖRUTSÄTTNINGEN FÖR ETT PEDAGOGISKT INGRIPANDE 45

4 BEGREPPSLIG FÖRESTÄLLNINGSRAM FÖR IDENTIFIERING AV SUBJEKTBASERAD KOMPETENSUTVECKLING 47
4.1 Ontologisk skillnad mellan en subjektsyn och en objektsyn på mänsklig utveckling 47
4.2 Begreppsram för identifiering av en subjektutvecklingsprocess 48
4.2.1 Frågan om kausalitet 48
4.2.2 Dialektisk materialism som utgångsmodell för analys av en möjlig subjektutvecklingsprocess 52

4.3 Dimensioner i föreställningen om kompetensutveckling som en subjektbaserad process 56
4.3.1 Kompetensutveckling som en funktion av subjektets synkrona dimension 57
4.3.2 Kompetensutveckling som en funktion i subjektets diakrona dimension 59
4.3.3 Identifiering av fenomenet kompetens - en fråga om val av abstraktionsnivå och konceptualisering av mänsklig, individuell och kollektiv möjlighet . . 62
4.3.4 Kompetensutvecklingens relation till dess hanterbara problemsfär 64
4.4 Konsekvenser för min analys av att nalkas kompetensutveckling som ett fenomen skapat av människan 65
4.4.1 Sammanfattande slutsatser 65
4.4.2 Konsekvenser och beaktanden 66

5 TEORIER OM MÄNNISKAN SOM SUBJEKT MED MÖJLIGHET TILL KONSTRUKTION AV DEN EGNA KOMPETENSEN FÖR UTVECKLING 70
5.1 Översiktlig beskrivning av några subjektbaserade teorier 71
5.2 Existensialism-fenomenologi 73
5.2.1 Människan som primärt handlande respektive primärt meningssökande 74
5.2.2 Begränsningen i det fenomenologiska/existensialistiska synsättet 75
5.3 Psykoanalytisk teoribildning 76
5.3.1 Psykoanalysen som natur- eller humanvetenskap . . . 76
5.3.2 Psykoanalytisk teori i relation till psykoterapeutisk praktik 77
5.4 Den dialektiska historiematerialismen 78
5.4.1 Dialektisk historiematerialism som instrumentell möjlighet inom ramen för utvecklingen av en specifik samhällelig kompetens 78
5.4.2 Allmän kompetens till utveckling och relationen till den specifika kompetens som den dialektiska historiematerialismen möjliggör 80
5.4.3 Att hantera dialektiken mellan allmän och specifik kompetens 81
5.5 Piaget och den genetiska strukturalismen 83
5.5.1 Allmän beskrivning av Piagets forskning 83
5.5.2 Centrala aspekter i Piagets strukturalism 85
5.5.3 Relevansen för mitt syfte 89
5.5.4 Avslutande beaktanden 93
5.6 Sammanfattande kommentarer 95

6 BEAKTANDEN SOM ÄR NÖDVÄNDIGA FÖR KONSTRUKTIONEN AV EN PEDAGOGISK FÖRESTÄLLNINGSRAM/MODELL 96
6.1 Perspektivseendets funktionella relation till ett forskningsobjekt 97
6.1.1 Två utgångspunkter för behandlingen av perspektivseendets funktion 98
6.1.2 Perspektivseendet som ett allmänt problem. Relationen mellan olika typer av perspektiv 98
6.1.3 Perspektivseendets två funktioner och dubbla förankring i verkligheten 100

6.1.4 Perspektivseendet i relation till objekt-respektive subjektsyn på det studerade fenomenet 101
6.2 Perspektivseendet och dess betydelse för utveckling av kunskaper om människan som subjekt utifrån olika kunskapsintressen 102
6.2.1 Beaktanden och idén om en pedagogisk modell som perspektiv på mänsklig utveckling av kompetens . . . 102
6.2.2 Den pedagogiska föreställningsramen och relationen till traditionell vetenskaplig verksamhet 103
6.2.3 Konsekvenserna av att inom en pedagogisk föreställningsram se kompetens som en tillblivelse (något som blir till) 104
6.2.4 Nödvändigheten av att identifiera en utgångspunkt för en pedagogisk föreställningsram, utanför föreställningen om kompetens 106
6.2.5 Pedagogikens dubbla funktion 108
6.3 Utgångspremisser för praktisk förankring av en pedagogisk föreställningsram 109
6.3.1 Den pedagogiska verksamheten 109
6.3.2 Pedagogiken som ett konstruerat instrument för att bidra till skapandet av ett framtida förhållande 110
6.4 Den pedagogiska verksamhetens konstituerande element . . 113
6.4.1 Framtidsforskningen som en möjlig utgångspunkt för att bidra till skapandet av en framtid 113
6.4.2 Parallelliteten mellan en pedagogisk föreställningsram och framtidsforskningens problem 115
6.4.3 Det pedagogiska kunskapsproblemet 115
6.5 Pedagogik som ett synsätt och ett ingripande i en process 118

7 EN PEDAGOGISK FÖRESTÄLLNINGSRAM FÖR IDENTIFIERING AV ETT LEGITIMT OCH MÖJLIGT PEDAGOGISKT INGRIPANDE I UTFORMNINGEN AV MÄNNISKANS MILJÖER 121
7.1 Den funktionella möjligheten av olika pedagogiska föreställningsramar- en fråga om samhälls- och människosyn . 121
7.1.1 Pedagogik och föreställningen om människan som utvecklingsbart objekt - en styrande pedagogisk föreställningsram 124
7.1.2 Pedagogik och föreställningen om människan som subjekt med obegränsade utvecklingsmöjligheter- en "fri" pedagogisk föreställningsram 126
7.1.3 Pedagogik och föreställningen om människan som subjekt med begränsade utvecklingsmöjligheter- en "frigörande" pedagogisk föreställningsram 128
7.2 Föreställningen om en integrerad samhällelig och individuell kompetens som norm för legitimeringen av det pedagogiska ingripandet 130
7.3 Relationen mellan föreställningen om en subjektbaserad kompetensutveckling som en mänsklig möjlighet och den pedagogiska föreställningsramen 131
7.3.1 Att relatera den pedagogiska verksamheten till mänsklig kompetensutveckling-en fråga om positionsbestämning 132
7.3.2 Sammanfattande beskrivning av den pedagogiska föreställningsramens uppbyggnad och möjliga funktionssätt 134

7.4 Konsekvenser med avseende på en analysmetod för härledning av pedagogisk utgångspunkt för att främja identifierad kompetensutveckling 136
7.4.1 Beaktanden 136
7.4.2 Att härleda ett pedagogiskt perspektiv och en referensmodell för åtgärder 137

DEL 3 HÄRLEDNING AV ETT PEDAGOGISKT PERSPEKTIV OCH EN PEDAGOGISK REFERENSMODELL MED AVSEENDE PÅ MILJÖUTFORMNING 140
8 PERSPEKTIVANALYSENS TEORETISKA OCH METODOLOGISKA FÖRANKRING 142
8.1 Att identifiera ett pedagogiskt perspektiv - krav på analysen 142
8.2 Genetisk strukturalism som metod 144
8.3 Möjligheter och begränsningar i Piagets teori om rationalitet 146
8.3.1 Assimilationsprocessens pedagogiska relevans 147
8.3.2 Rationalitetsstruktur kontra kompetens 148
8.4 Beaktanden inför identifiering av det pedagogiska perspektivet 151
8.5 Analysens uppläggning 153

9 BOENDEKOMPETENS SOM IDEAL OCH MÖJLIGHET 154
9.1 Boendeproblem och önskvärd kompetens att hantera problemen 156
9.1.1 Kompetens som individuell möjlighet 156
9.1.2 Kompetens som kollektiv möjlighet 157
9.2 Boendekompetens som transformationsschema 158
9.3 Förutsättningar för boendekompetensens utveckling 160
9.4 Boendekompetensens relation till människans totala funktionssätt 163
9.5 Boendekompetensens ideala funktionssätt. Slutsatser 165
9.6 Boendekompetens som en reell möjlighet. Illustrationer. . 166
9.6.1 Exempel med olika geografiska och historiska förutsättningar 166
9.6.2 Exempel från modernt svenskt förortsboende 170

10 DET PEDAGOGISKA PERSPEKTIV SOM KAN LEGITIMERA OCH MÖJLIGGÖRA DET PEDAGOGISKA INGRIPANDET. 173
10.1 Vanliga betingelser för boendekompetens i dagens boendesituationer 173
10.1.1 Betingelser på individuell nivå 174
10.1.2 Betingelser på planerings- och förvaltningsnivå . . 178
10.1.3 Relationen mellan den kompetens som möjliggörs och den önskvärda 182
10.2 Boendekompetensens troliga utveckling utan förändring av rådande betingelser 183
10.2.1 Den kollektiva och individuella kompetensens troliga utveckling 183
10.2.2 Betingelser som tenderar att befästa en tudelad boendekompetens 184
10.2.3 Det assimilerbara innehållet i dagens samhällssituation 185
10.3 Boendekompetensens två möjliga utvecklingslinjer 186

10.3.1 Kompetensutvecklingens olika utrymmeskrav 186
10.3.2 Att planera för respektive med människor 189
10.3.3 Att upphäva motsägelsen genom förändrad praxis för planering och förvaltning 190
10.3.4 Nödvändigheten av ett utrymme för problematisering 191
10.4 Problematiseringsutrymmet som perspektiv för ett pedagogiskt ingripande 192

11 MÖJLIGHETEN AV DET PEDAGOGISKA INGRIPANDET - ETT NÖDVÄNDIGT BEAKTANDE INOM RAMEN FÖR EN REFERENS-MODELL 194
11.1 Relationen mellan åtgärder och påverkan av en subjekt-baserad utvecklingsprocess 194
11.1.1 Den funktionella relationen mellan olika aspekter i den pedagogiska verksamheten 195
11.1.2 Åtgärders instrumentella möjlighet till påverkan . 196
11.1.3 Föreställningen om ett pedagogiskt utrymme och den analytiska funktionen av en referensmodell 198
11.2 Innebörden av föreställningen om pedagogisk konsekvens . 199
11.2.1 Problematisering som pedagogisk utgångspunkt . . . 199
11.2.2 Föreställningen om utrymmet som objekt för den pedagogiska verksamheten 200
11.2.3 Problematiseringsutrymmets uppbyggnad och åtgärders verkan 201
11.2.4 Åtgärder visavi hinder och möjligheter för konstruktion av problematiseringsutrymmet 202
11.3 Problem som bör kunna lösas med pedagogiska åtgärder inom ramen för boendets utformning 203
11.3.1 Att ha en subjektsyn som utgångspunkt för det pedagogiska ingripandet 203
11.3.2 Boendes aktuella tillgång till ett problematiseringsutrymme 203
11.3.3 Boendet som axel för att etablera utrymme för problematisering 205
11.3.4 Att välja sätt att identifiera problem 205
11.4 Åtgärdstyper med relevans för boendet - slutsats . . . 207

12 GRUNDDRAGEN I EN REFERENSMODELL FÖR DET PEDAGOGISKA INGRIPANDET, MED ILLUSTRATIONER AV DESS ANVÄNDNING . . . 209
12.1 Att överskrida strukturella hinder 209
12.1.1 Strukturella förutsättningar för utrymmesetablering 209
12.1.2 Strukturella hinder att överskrida 210
12.1.3 Åtgärder för att överskrida de strukturella hindren 211
12.2 Att överskrida mänskliga hinder 212
12.2.1 Dialog kring boendefrågor - en förutsättning . . . 212
12.2.2 Ointresse för det egna boendet som mänskligt hinder 213
12.2.3 Att överskrida ointresset 214
12.3 Illustration av en pedagogisk referensmodell . . . . . inom ramen för boendets utformning 214
12.3.1 Tematisering-pedagogisk verksamhet i den diakrona dimensionen 217

12.3.2 Att peka på möjligheter 221
12.3.3 Att frilägga omständigheter 223
12.3.4 Att bidra till kommunikativt utbyte av erfarenheter (dialog) 225
12.3.5 Att bidra till reflektion 226

SLUTKOMMENTAR: REFERENSMODELLENS ANVÄNDBARHET 229

SUMMARY 234

REFERENSER 239

DEL 1 UPPTAKT

KAPITEL 1 PROJEKTBESKRIVNING

1.1 Bakgrundsbeskrivning

Den här rapporten ingår i projektet "Boendemiljön och dess utformning: Den fysiska miljöns utformning med hänsyn till människors utvecklingskrav." Projektet har finansierats av Statens Råd för Byggnadsforskning (BFR) och gäller perioden juli 1972 - december 1973. I projektet har deltagit Bo Talerud, Leif Ljungberg, Ann Skantze, Torbjörn Stockfelt och jag själv, samtliga verksamma vid Stockholms universitets pedagogiska institution.

Allmänt kan sägas att arbetet inom gruppen kom till stånd som ett uttryck för det ökade intresse för samhällsvetenskapliga kunskaper som visades av flera planerare och arkitekter i början av 1970-talet. Att vi som pedagoger kom att bli verksamma inom ett projekt som kan synas ligga utanför vad man traditionellt förknippar med pedagogisk verksamhet hänger samman med det ökade intresse för samhälleliga och mänskliga utvecklingsproblem utanför skolors och institutioners ram som präglade och prägla forskning och undervisning vid pedagogiska institutionen. Inom institutionen finns ett forskningsseminarium kring frågor som rör miljöns utformning och dess konsekvenser för mänsklig utveckling. BFR har tidgare finansiellt stött ett projekt vid institutionen, vilket avrapporterats av Bell (1972) och Bell & Westius (1972). Ett antal uppsatser för tre betyg i pedagogik har också lagts fram inom området. (T ex Franck & Häggmark-Bell, 1971, Forsberg m fl 1971, Gentzel & Wigh 1972).

För pedagogernas del låg intresset för frågor rörande boendemiljöns utformning i det alltmer uppmärksammade faktum att negativa konsekvenser vad gäller mänsklig möjlighet till utveckling i moderna bostadsområden kom att rapporteras (t ex Gordon & Molin, 1972 och Carlestam & Levi 1971). På vilket sätt kunde vi som pedagoger bidra till behandlingen av de problem som rapporterades? Kunde vi utveckla det pedagogiska verksamhetsområdet så att vi med dess hjälp skulle kunna angripa mänskliga och samhälleliga problem som på ett sätt ligger utanför traditionell pedagogisk verksamhet? Kunde vi på ett fruktbart sätt möta den typ av kunskapskrav som fler och fler arkitekter och planerare ställde på samhällsvetenskaplig kunskap?

Projektet "Den fysiska miljöns utformning.." (se ovan) måste betraktas som försöksverksamhet på flera sätt. Det var inte fråga om att inom etablerade forskningsramar försöka identifiera och kartlägga en ny bit kunskap som skulle läggas till en redan existerande kunskapsmassa. De metodologiska och kunskapsteoretiska ramar som utvecklats inom den taditionella pedagogiska forskningen kunde inte heller tas för givna.

Som den här rapporten kommer att visa fick vi också ompröva flera av de föreställningsramar som inledningsvis präglade projektets uppläggning.

Ändå har detta projekt, med sin ursprungliga uppläggning, visat sitt värde på så sätt att vi kommit ett stycke på vägen att identifiera en metodik som på ett rimligt sätt gör det möjligt för oss att som pedagoger, utan att vi behöver tänja de traditionella pedagogiska ramarna, utarbeta ett arbetssätt som möjligen kan bidra till att boendemiljöer konstrueras med hänsyn till deras konsekvenser för mänsklig (individuell och kollektiv) utveckling.

På grund av projektets försökskaraktär kom det att omfatta betydligt fler problemställningar än vad som ursprungligen avsågs. Gränsen mot andra projekt blev också mindre tydlig än vad som var avsikten. Talerud (1973 och 1975) har rapporterat hur projektet utvecklades till en bredare verksamhet än vad som föresvävade oss då vi påbörjade arbetet. Denna expansion av de ursprungliga frågorna, detta att vi bröt nya infallsvinklar mot projektets ursprungliga uppläggning, förorsakade oss ofta osäkerhet inför möjligheten att hantera de problem vi skulle behandla. I efterhand ter sig dock detta som en förutsättning för projektets genomförande. Endast genom att ta in nya problem, söka erfarenheter utanför de områden vi först befann oss inom, kunde vi komma till insikt i möjligheterna och begränsningarna för pedagogiska ingripanden i utformningen av boendemiljöer.

På grund av projektets omfattande karaktär och mångfald problem är det omöjligt att i den här rapporten ta upp alla de erfarenheter som gjordes. Vissa erfarenheter har rapporterats av Talerud (1973 och 1975) och Skantze (1973). Stockfelt (1976) ger en sammanfattande analys av detta projekt och andra med samma tema och drar ut praktiska konsekvenser för boendeplanering.

För att den här rapporten skall få en överskådlig karaktär kommer jag att i första hand koncentrera mig på de problem som har att göra med utredandet av de förutsättningar som ligger till grund för en identifiering av den pedagogiska möjligheten till ingripande i boendemiljöns utformning, med avseende på dess konsekvenser för mänsklig och samhällelig utveckling.

Rapporten får alltså en analyserande prägel.

Inför projektets start 1972 var alltså problemet hur vi bäst kan utforma boendet med avseende på konsekvenser för individuell och kollektiv utveckling. Vi föreställde oss att en konkret beskrivning av hur människor uppfattar sitt förhållande till boendet och en iakttagelse av möjligheterna till aktivitet i olika områden skulle utgöra tillräckligt underlag för bearbetning av problemet. Den information som gör det möjligt att identifiera hur man kan ingripa pedagogiskt i utformningen av boendemiljöer ges dock inte enbart i beskrivningar av mänskliga reaktionssätt inom avgränsbara boendeområden. En relevant analys måste bygga på en systematisk

granskning av förutsättningarna och möjligheterna till ett pedagogiskt ingripande som gäller en mängd olika erfarenheter som har med människors förhållande till sitt boende att göra. En sådan analys måste också föregås av en utredning vars syfte är att klarlägga de teoretiska utgångspunkter som över huvudtaget kan bilda utgångspunkt för ett pedagogiskt ingripande i sådana utvecklingsprocesser som av tradition inte ligger inom pedagogikens problemsfär.

Under rubriken upptakt kommer jag därför att i del 1 beskriva projektets frågor och uppläggning och de erfarenheter vi gjorde initialt. Jag kommer att sätta dessa erfarenheter i relation till den diskussion om brukarinflytande och delaktighet i planeringsprocessen som pågått under 1970-talet. Mot den bakgrunden vill jag ange på vilket sätt projektets grundläggande problematik är relaterad till delaktighetsdiskussionen och de konsekvenser denna relation får för de föreställningsramar som initialt präglade vårt projekts uppläggning. Syftet med denna presentation av upptakten är att peka på hur den analyserande diskussion om möjligheten och legitimiteten av ett pedagogiskt ingripande i utformningen av boendemiljön som senare följer i rapporten är en förutsättning för att vi skall kunna hantera de problem som vi utgick ifrån i vårt arbete.

1.2 Projektets ursprungliga frågor

Utgångspunkten för projektet var den avgränsning av problemet om boendemiljöns adekvata utformning som diskuteras i en rapport av Hultén, Löfberg & Talerud (1971). Där beskrivs problemet som bestående av frågan om interaktionsformen mellan tre av varandra delvis oberoende struktursystem. De tre systemen är det fysiska, det individuella och det socialt/samhälleliga. Delvis oberoende av varandra är de på så sätt att begränsningarna i förändringsbarhet inom respektive system i den sista analysen kan ledas tillbaka till faktorer som är oberoende av varandra. Därmed är inte sagt att de olika strukturerings processernas (inom de olika systemen) manifesta kännetecken skall uppfattas som oberoende av de andra systemens funktionssätt. En boendemiljö i strikt fysisk bemärkelse speglar ju t ex inte enbart vissa naturgivna möjligheter utan också individers kunskaper och förutsättningar att handla, liksom rådande sociala normer och värderingar.

Syftet med den här uppdelningen är att på ett hanterligt sätt avgränsa frågan om boendemiljöns utformning.

I grunden för projektet låg alltså problemet hur den fysiska miljön bäst utformas för att anpassas till människors utvecklingskrav och förutsättningar. Denna övergripande fråga vidareutvecklas med hjälp av följande begrepp.

R e s u r s e r / r e s t r i k t i o n e r: De olika struktursystemen antas ha resurser och restriktioner som kan främja eller hämma systemets utveckling. Utifrån perspektivet "människans adekvata utveckling" utmärks de fysiska

resurserna (boendemiljöns specifikt fysiska uppbyggnad) av att de kan tas i anspråk av människor endast på en bestämd plats, i form av tillgång till lokaler, möjlighet till sociala kontakter, till avskildhet, skapande aktiviteter etc.

Det individuella struktursystemets resurser består av t ex kunskaper, emotionell och kognitiv utveckling, arbetssituation, ekonomiska tillgångar, tidigare boendeerfarenheter.

D e s o c i a l a/s a m h ä l l e l i g a r e s u r s e r n a utgörs av gruppnormer, kulturgemenskap, lagstiftning, förvaltningspraxis och språk.

För att skilja mellan sådana resurser som tas i anspråk av människan och sådana som finns inom respektive struktursystem men som inte tas i anspråk införde vi i rapporten (1971) distinktionen resurser - potentiella resurser.

Frågorna avgränsas till interaktionsprocessen mellan det fysiska och det individuella struktursystemet och därför infördes två grundläggande begrepp ytterligare.

L ä s b a r h e t: Med läsbarhet åsyftas miljöns utformning såsom den appellerar till människans förmåga att kognitivt och emotionellt förstå sin omgivning så att det blir möjligt för henne att identifiera olika resurser och restriktioner. Denna läsbarhet antas föreligga på flera olika nivåer samtidigt, från en konkret identifiering av fysiska möjligheter (t ex var man kan placera en barnvagn) till utläsning av en komplex symbolik som hör samman med hur byggnader är utformade och sammansatta. Den fysiska miljön antas vidare kunna utformas så att den blir i lägre eller högre grad läsbar. Det var främst detta antagande som kom att prägla projektets uppläggning initialt. Antagandet bygger på föreställningen att problemet rör en objekt-objekt-interaktion, vilket leder till bestämda konsekvenser. Begreppet läsbarhet implicerar dock snarare en objekt-subjekt-interaktion. Jag återkommer till den här omformuleringen och dess konsekvenser för arbetets vidareutveckling.

A k t i v i t e t o c h r e a k t i o n: Med aktivitet avses sådant beteende som är resultatet av att människan förstår de möjligheter som en miljöaspekt erbjuder och kan utnyttja den för att tillfredsställa sina krav. Med reaktion avses sådant beteende som är resultatet av att människan styrs av miljöns utformning. Man reagerar utan reflektion på miljön som stimuli. I det första fallet (aktivitet) rör det sig om aktivt handlande som en följd av meningsfull information. I det senare fallet (reaktion) är beteendet ett svar på givna signaler eller impulser. I rapporten (1971) gjordes åtskillnad mellan handling och beteende för att på så sätt betona distinktionen mellan aktivitet och reaktion.

Läsbarhet och aktivitet knöts samman via begreppet utveckling. Utveckling är den förändringsprocess som utmärker människans samspel med omvärlden. Med adekvat utveckling avses en förändringsprocess som bl a innefattar ökad förståelse för

miljöns resursmöjligheter och ökad intentionell aktivitet (handling).

Sammanfattningsvis kan sägas att människan antingen kan reagera på en stimulus eller, på grund av att hon förstår miljöns möjligheter, kan utnyttja miljön aktivt på ett sådant sätt att hon medvetet kan (om hon vill) tillfredsställa sina krav.

En miljö som är oläsbar har inget informationsvärde och kommer därför endast att utgöras av stimuli som individen reagerar på utan reflektion därför att miljön omöjligen kan kopplas till hennes krav och personliga resurser. En läsbar miljö kan däremot förstås av individen som därmed har möjlighet att koppla miljöresurser till personliga resurser och krav. Den läsbara miljön har därmed förutsättningar att bli redskap för människans egen utvecklingssträvan.

Mot den här bakgrunden bröts den ursprungliga frågeställningen ned till problemet att inom ramen för projektet initiera sådan forskning som skulle göra det möjligt att

1. analysera boendemiljöns relativa betydelse för människors utveckling,
2. analysera hur den fysiska miljön bör vara sammansatt (fysiskt och socialt med hänsyn till individuella egenskaper) för att främja boendes aktivitet,

Projektets följdfrågor skulle koncentreras på en beskrivning och analys av olikheter och likheter i människors förutsättningar att tillgodogöra sig (förstå) olika sammansatta boendemiljöer. Det gällde också att utreda i vilken utsträckning som denna förståelse är en förutsättning för ökad mänsklig aktivitet i olika boendemiljöer.

Arbetet förväntades kunna ge sådan information att det skulle gå att uttala sig om hur människor i olika livssituationer (d v s under olika förutsättningar) uppfattar och förstår miljöns potentiella resurser och restriktioner. Det gällde också att utreda i vilken utsträckning som dessa identifierade potentiella resurser i miljön är identiska med eller annorlunda än de resurser som eventuellt planerats in i en specifik boendemiljö eller som oberoende av planeringen kunnat identifieras i miljön.

Genom jämförelser av olika specifika boendemiljöer skulle arbetet ge information om hur olika egenskaper i miljön (fysiska såväl som sociala) bäst borde sammanfogas för att främja förståelsen hos de boende av miljöns möjligheter.

En annan huvudfråga för projektet var att bidra till utvecklandet av en teoretisk referensram för att möjliggöra en meningsfull analys av interaktionen mellan boende och miljöns utformning.

1.3 Projektets uppläggning

Projektet delades upp i två delar. Den ena delen skulle vara beskrivande/analyserande och belysa frågor av det slag som tagits upp ovan. Den andra delen skulle vara metodologisk-teoretisk och syfta till att studera den egna forsknings-verksamheten. Tanken var här att det empiriska arbetet kontinuerligt och systematiskt skulle utsättas för kritisk granskning. På ett tidigt stadium skulle vi kunna korrigera olika arbetsmoment.

Delprojekt 1 bestod av en beskrivande och en analyserande fas. Den beskrivande fasen syftade till att identifiera förhållanden i en specifik boendemiljö som skulle kunna beskrivas som potentiella resurser eller restriktioner. Dessutom skulle de boendes specifika förutsättningar att identifiera och handskas med dessa resurser och restriktioner beskrivas. Den här informationen skulle inhämtas med hjälp av intervjuer och de boendes fria beskrivningar av hur de uppfattar sin boendemiljö. (Som källa till informationen ville vi ha människor som var aktivt verksamma i eller med ett specifik boendeområde.) Ett försök skulle göras att beskrivas boendeområdets resurspotential, oberoende av de boende.

Med hjälp av observationer av dagliga aktiviteter inom det aktuella området skulle information om områdets potentiella möjligheter erhållas. Observationer och intervjuer borde omfatta personer med olika livsbetingelser. Som sådana betingelser kan betraktas "att vara barn", "att vara vuxen", "att vara pensionär", "att vara yrkesverksam", för att ta några exempel.

D e n a n a l y t i s k a f a s e n av delprojekt 1 skulle genomföras bl a med hjälp av initierandet av studiecirklar inom området. Som tema skulle cirklarna ha "det egna boendet" och verksamheten skulle struktureras så att det blev möjligt att iaktta den process som uppstår i samband med att ett områdes potentiella möjligheter klarläggs för boende själva. Genom att systematiskt iaktta denna process ville vi belysa frågan om vad som krävs för att ett oläsbart område skall bli läsbart.

Den beskrivande fasen av undersökningen skulle användas som underlag för den analyserande delen, d v s cirkelverksamheten. Deltagarna skulle själva vara med i insamlandet av den beskrivande fasens data.

För att vi på något sätt skulle få ett grepp om generaliteten i de iakttagelser som gjordes skulle tre helt olika boendeområden jämföras. De iakttagelser och slutsatser som kunde dras för de tre områdena gemensamt skulle kunna tänkas gälla för sådana områden som ligger inom ramen för den boendetyp som de här områdena representerar. Det var därför önskvärt att vi fick så stor kvalitativ spridning på områdena som möjligt.

Delprojekt 2 lades upp som ett regelbundet återkommande seminarium, där vi kritiskt analyserade det egna empiriskt praktiska arbetet och de erfarenheter som gjordes i samband med delprojekt 1.

KAPITEL 2 GENOMFÖRANDE AV PROJEKTETS INITIALFAS

Som jag tidigare nämnde kommer redovisningen av den empiriska delen av projektet i denna rapport att göras så att beskrivningen bildar utgångspunkt för formuleringen av de metodologiska problem som uppenbarades. En mera ingående redogörelse för samtliga de erfarenheter vi gjorde och de verksamheter vi deltog i skulle bli såväl omfattande som svåröverskådlig. I andra sammanhang (t ex Skantze, 1973 och Talerud 1973 och 1975) har delar av erfarenheterna från projektets beskrivande fas rapporterats.

2.1 Verksamheten inom tre förorter till Stockholm (delprojekt 1)

Undersökningen påbörjades enligt planerna (se kapitel 1). Som boendeområde valdes förorterna Gröndal, Vällingby och Rinkeby utanför Stockholm.

Gröndal är ett äldre bostadsområde som inte utsatts för totalplanering. Området har vuxit fram successivt och rymmer bostäder, småindustrier, verkstäder och butiker.

Vällingby är ett totalplanerat område med ett antal års historia. Det finns vuxna som vuxit upp i området. I området finns resurser i form av butiker etc som ursprungligen planerades in men också sådana som utvecklats på grund av att området haft några decenniers tid att etablera sig.

Rinkeby är ett förhållandevis nytt område, totalplanerat med butiker, lekplatser, gångstråk, bilvägar, skolor klart inplanerade i miljön.

Det finns alltså anledning anta att de här områdena representerar en bred sektor av boendesituationer inom ett storstadsområde i vårt land.

Verksamheten startade med insamlandet av information rörande de tre områdena. I de lokala biblioteken skaffade vi upplysningar om områdenas historia, i första hand för Gröndal och Vällingby. En viktig källa till information var olika årgångar av förortstidningarna. Tekniska nämndhuset kunde ge oss upplysningar om olika faser i områdenas planering och uppbyggnad.

En fotografisk dokumentation av hur områdena var uppbyggda gav inte enbart möjlighet att visualisera intressanta delar av boendeområdenas struktur. Vi fick härigenom också själva tillfälle att ingående upptäcka områdena och därmed en viss uppfattning om de problem som kan möta en nyinflyttad som försöker lära känna sitt område.

Med den här informationen om de olika områdenas historia, uppbyggnad och struktur f ö, avsåg vi att söka identifiera olika miljöegenskaper som skulle kunna identifieras som potentiella resurser för de boende. Materialet skulle också användas inom ramen för studiecirklar som vi senare startade inom de tre boendeområdena.

2.1.1 Studiecirklarna

Studiecirkelverksamheten skulle fylla två funktioner.
Dels hoppades vi kunna initiera en problematiserande och kunskapssökande inställning hos deltagarna till det egna området.
Dels avsåg vi att samla information om den utvecklingsprocess som kommer till stånd när människor söker och strukturerar kunskaper om det egna boendeområdet.
Vi initierade alltså en process, som skulle vara en verksamhet "i sin egen rätt". Dessutom skulle vi studera själva processen i forskningssyfte.

Cirkelverksamheten startade i samarbete med ABF:s lokalavdelningar inom respektive område. För att inte någon av kostnadsskäl skulle avstå från att delta, ordnades så att cirklarna blev kostnadsfria.

Cirklarna utannonserades. Intresset för deltagande var till en början litet, men hösten 1972 kunde vi påbörja studiearbetet.

G r ö n d a l. - Åtta personer deltog i Gröndal. Bland deltagarna befann sig såväl personer som bott länge i området som nyinflyttade. Några hade bott hela sitt liv i Gröndal, däribland en pensionär som varit aktiv inom hyresgäströrelsen under trettiotalet. Några deltagare var ensamstående, andra föräldrar med yngre barn.

Det fanns alltså vissa förutsättningar för att alla aktivt skulle kunna bidra till studiecirkelns innehåll och utveckling. Som cirkelledare skulle vi som svarade för projektet kunna fungera som katalysatorer snarare än som kunskapskällor i mera begränsad mening.

I början präglades arbetet inom cirkeln av osäkerhet över hur verksamheten skulle struktureras. Som inledning till temat "den egna boendemiljön" presenterade vi bilder som visade olika sätt på vilka människor kan bebo och förhålla sig till sin boendemiljö. Detta visade sig vara en fruktbar inledning eftersom vi kunde relatera direkt till temat för cirkeln. Efter ett antal sammankomster visade vi de bilder vi själva tagit över området för att på så sätt få till stånd en diskussion om de möjligheter som det egna boendet erbjöd. Deltagarna tog också med eget material som mera specifikt belyste den egna boendesituationen.

Diskussionerna kretsade genomgående kring de möjligheter som Gröndal kan erbjuda som boendeområde. Vid några sammankomster tangerade vi svårigheten att avgränsa det egna området från andra områden i trakten.Även om man rent

historiskt kan fastställa Gröndals egna karaktär är det svårt att i nuläget identifiera denna karaktär.

Den cirkeldeltagare som varit aktiv inom hyresgäströrelsen kunde med hjälp av tidningsurklipp från 1920-1940-talet illustrera Gröndals speciella karaktär historiskt sett.

Uppenbarligen finns många orsaker till den anonymitet som enligt flera deltagare präglade relationen mellan människor i det moderna Gröndal. Ett illustrerande exempel gav den f d ordföranden i den lokal hyresgästföreningen när han påpekade den skillnad som uppstod i relationerna mellan människor i och med att man övergick från att kassera in årsavgiften till föreningen genom personliga besök till att låta inbetalningen ske via postgiro. Det personliga insamlandet av avgiften gav tillfälle att diskutera olika problem som sammanhänger med boendet. Dessa problem kunde berättas vidare till andra och därmed relateras till flera boendes upplevelser. Man fick klart för sig att man inte var ensam om sina problem.

Det är givetvis omöjligt att dra slutsatser om orsaker till förändringar i människors upplevelse av sitt boende med utgångspunkt endast från de erfarenheter vi gjorde i cirkelarbetet. Det är också omöjligt att säga något om representativiteten av de upplevelser som deltagarna gav uttryck för. Att döma av den variation i upplevelser av det egna området som deltagarna i cirkeln visade förefaller det rimligt att anta att mera ingående diskussioner med flera boende skulle ge en lika eller mera mångfacetterad bild.

En viktig erfarenhet utifrån denna cirkelverksamhet var bilden av hur svårgreppbart fenomenet boende var när man sökte identifiera det i en konkret boendesituation. Det blev klart att boendet svårligen kan urskiljas som fenomen från människors totala livssituation. Det är visserligen möjligt att med innehållsanalytisk metod identifiera de aspekter i deltagarnas diskussioner som kunde direkt föras till fenomenet boende. Men deltagarna skulle själva inte uppfatta detta som en naturlig avgränsning. Det var ju de boendes möjlighet att utveckla kunskaper om sitt område som skulle kunna leda till boendekonstruktivt handlande som var temat för cirkeln.

Cirkelverksamheten gav oss alltså viss information om hur olika boende uppfattade sitt förhållande till boendet och vilka möjligheter som boendet i Gröndal kunde erbjuda. Syftet med cirkelverksamheten var dock inte ur vår synpunkt primärt detta. Tanken var att cirkeln skulle vara så upplagd att den skulle bidra till att initiera en kunskapssökande process som i sin tur kunde bidra till en ökad benägenhet hos de boende att aktivt ta itu med utvecklandet av den egna boendesituationen. Mot slutet av hösten blev det tydligt för oss att denna senare ambition inte kunde förverkligas inom ramen för cirkelverksamheten. Problemet var att deltagarna fann det svårt att konkretisera relevansen av att utveckla ett aktivt förhållningssätt till sitt boende. Cirkeln avslutades vid höstens slut. Det är dock fel att se verksamheten som ett misslyckande, därför att

den primära avsikten inte kunde förverkligas. Med hänsyn till projektets grundfrågor blev denna cirkelverksamhet en viktig utgångspunkt för klargörandet av de problem som vi faktiskt aktualiserade med detta projekt.

V ä l l i n g b y. - I Vällingby kom en cirkel till stånd och den pågick under större delen av hösten 1972. Diskussionen var i stort av samma karaktär som i Gröndal. De skillnader som noterades kan förstås som uttryck för olikheter i intressen och erfarenheter hos deltagarna. I Vällingby var det t ex uppenbart att mera föreningsvana deltagare hade en tendens att aktivt styra och därmed försvåra för andra deltagare att själva formulera sitt förhållningssätt till det egna boendet. I och med detta sjönk intresset hos dessa deltagare att aktivt delta i cirkeln. Liksom i Gröndal avslutades verksamheten vid höstens slut. Sju personer deltog i cirkeln.

R i n k e b y. - Rinkeby noterades ett initialt något större intresse för cirkeln än i Gröndal och Vällingby. Vid första sammankomsten visade det sig att detta intresse främst visades av en relativt stor grupp pensionärer (tio personer) som bodde i det lokala pensionärshemmet. Deras intresse av att delta motiverades av en önskan att få kontakt med andra boende i Rinkeby. När intresset från andra boende var litet ville inte heller pensionärerna fortsätta. I Rinkeby blev det alltså ingen fortsatt cirkelverksamhet.

Genom sammanträffandet med pensionärsgruppen fick vi många intressanta skildringar om hur boende i olika delar av Stockholm kan gestalta sig, eftersom deltagarna varit bosatta i olika områden inom staden innan de "förflyttats" till Rinkeby. Här upplevde de just isoleringen från andra boende som en påtaglig försämring av deras boendesituation.

Tusen folders med inbjudan att kostnadsfritt delta i studiecirkeln hade distribuerats till hushållen i Rinkeby. Dessa folders innehöll dels information om cirkeln, dels uppgiften att studierna anordnades i samarbete med ABF. Distributionen skedde dock oberoende av ABF:s övriga information om studieverksamheten. Det finns därför anledning anta att informationen om vår cirkel fått den spridning som var rimlig. Det bristande intresset för verksamheten från andra boende i Rinkeby än pensionärerna måste ha en annan grund. Vi antog därför att det knappast skulle hjälpa om vi åny försökte nå ut med information i Rinkeby. Vi beslöt i stället att inte genomföra cirkelarbete här.

2.1.2 Andra kontakter och verksamheter i Gröndal, Vällingby och Rinkeby

Då cirkelverksamheten inte föreföll att ge upphov till den kunskapssökande process som vi hoppats intensifierades försöken att nå kontakt med annan verksamhet inom de tre områdena.

Vårt styrande intresse var här att få information om vilka egenskaper områdena uppvisade och vilka egenskaper som människor utnyttjade som resurser för att utveckla ett aktivt

förhållande till miljön. Därför blev det naturligt för oss att söka kontakt inte enbart med enskilda människor utan också med kollektiv verksamhet.

Intresset riktades mot (1) kontakt med enskilda för att få information om deras upplevelser av och uppfattning om områdets möjligheter när det gäller utvecklingen av det egna boendet, (2) observationer av de olik slag av aktiviteter som förekom i områdena, t ex sådana som kunde iakttas på allmänna samlingsplatser, (3) att nå kontakt med olika sammanslutningar, grupper som aktivt strävade efter att förändra och utveckla olika förhållande i boendet, t ex att få till stånd gemensamhetslokaler, bättre lekplatser eller att påverka planeringsärenden, (4) att själva aktivt tillsammans med boende initiera sådana gemensamma aktiviteter som kunde bli utgångspunkt för boendes egen utveckling av ett aktivt förhållande till sitt boende.

Utan att i detalj redovisa för resultaten av de här olika verksamheterna vill jag kort redogöra för erfarenheterna under respektive punkt.

(1) Under våren 1973 sökte vi kontakt med enskilda boende på olika sätt. Via slumpurval ur telefonkatalogen fick vi fram namn på personer som vi ringde upp för intervjuer. Det förekom också spontana kontakter i affärscentrum och på andra platser. Dessa samtal styrkte vår uppfattning att det stora problemet i de områden vi valt att studera var avsaknaden av kontakt mellan boende. Det blev också klart att vad som av en del uppfattades som en egenskap som kunde bli en resurs inom området inte uppfattades så av andra. Skantze (1973) och Talerud (1973 och 1975) redovisar en del av dessa samtal och illustrerar svårigheterna.

(2) Genom att besöka centrala platser i områdena, t ex bibliotek, lekplatser, butiker, kunde vi iaktta vilka olika aktiviteter som områdena möjliggjorde. Vid en jämförelse mellan områdena slås man av det förhållandet att olikheterna i historia, utveckling och struktur i områdena inte tar sig uttryck i de aktiviteter som kunde observeras. Mönstren var likartade och speglar i lika hög grad allmänna förhållanden i samhället i stort som specifika egenskaper i områdena. De olikheter som noterades var partikulära. Om t ex en lekplats hade en sandlåda lekte förhållandevis flera barn i den än om området dessutom hade gungor och klätterställning. Vilken betydelse som denna typ av partikulär olikhet har för barns möjlighet till utveckling inom boendeområdet kan naturligtvis inte analyseras utifrån dessa noteringar.

En svårighet i denna fas av studien, som jag kommer att beröra ytterligare längre fram, var att välja ut de miljöegenskaper och aktivitetstyper som var relevanta att studera och notera. Det var med andra ord svårt att notera en meningsfull struktur i boendet. Om vi kunnat identifiera en sådan struktur skulle vi fått sätta denna i relation till enskilda boendes utveckling av ett specifikt förhållande

till sin miljö. Ett sådant systematiskt relaterande av miljöegenskaper till mänsklig aktivitet och utveckling skulle till resultat ge specifika kunskaper som inte kan generaliseras till andra situationer.

(3) För att erhålla mera generella kunskaper om relationen mellan miljöegenskaper och aktivitet och mänsklig utveckling sökte vi kontakt med grupper som var i färd med att utveckla ett förhållande till sitt boende. Inom ramen för en sådan kollektiv verksamhet borde vi kunna studera de problem som hänger samman med den enskildes utveckling i relation till gruppens kollektiva utveckling. Denna relation enskild - kollektiv skulle ge en utgångspunkt för generell kunskap.

Således tog vi kontakt med några grupper som kunde betraktas som aktiva i utvecklingen och förändringen av boendesituationen.

I Gröndal var en grupp boende aktiva när det gällde att bevaka grönområdet inom området vilket hotades av Stockholms Stads eventuella inplanerande av bostäder i området. Under den tid vi genomförde våra studier i Gröndal skedde inget utifrån dessa planer.Vi lärde känna de problem som gruppen arbetade med och de aktiviteter man utvecklade.

I Rinkeby fick vi inte kontakt med några liknande grupper som själva utvecklats inom området. De grupper vi fick kontakt med arbetade med aktiviteter förankrade i lokala kvarterslokaler. I Vällingby gick vi inte in i någon gruppaktivitet.

Vår främsta erfarenhet av dessa gruppaktiviteter var att det förelåg rätt stora svårigheter att som utomstående få den naturliga kontakt som är en förutsättning för en systematisk identifiering av en utvecklingsprocess i förhållande till miljöns resurser.

(4) Vårt primära intresse var alltså att få kunskap om hur man via olika åtgärder kan främja en utveckling av boendes förhållande till sin miljö. Därför blev det naturligt för oss att tillsammans med boende försöka främja deras möjlighet till utveckling av ett konstruktivt förhållande till boendesituationen.

Talerud arbetade därför aktivt tillsammans med olika boende i ett kvarter i Rinkeby för att bidra till igångsättandet av en kvarterslokal som kunde användas av de boende för egen utveckling. Talerud har dokumenterat en del av erfarenheterna från denna verksamhet i två rapporter (1973 och 1975).

Den slutsats som kan dras av dessa verksamheter är i första hand följande. Endast då man ingår tillsammans med andra i olika aktiviteter på sådana villkor att ens engagemang blir begripligt och motiverat för övriga deltagare kan samarbetet utmynna i resultat som är användbara för de boende. Ambitionen att söka kunskap om utvecklingsprocesser som fenomen utan de boendes vetskap om eller möjlighet att få insikt i konsekvenserna av forskningsverksamheten försvårar möjligheten att göra forskarens personliga medverkan begriplig

för de boende. Därmed blev frågan om vem som är den egentliga avnämaren av kunskap utifrån vårt projekt aktuell. Den framgång som Talerud erfor i kvartersprojektet i Rinkeby berodde i stor utsträckning på att han som sitt primära syfte med engagemanget såg att bidra till att skaffa de kunskaper som krävdes för att gruppen skulle kunna utveckla det förhållande till boendet som krävdes för att kvarterslokalen skulle komma till stånd.

Rapporteringen av de erfarenheter som gjordes i samband med aktiviteten kring kvarterslokalen skulle göras i samverkan med de boende och de boendes intressen spelade en avgörande roll för vad som rapporterades.

Utifrån en forskningsambition som innebär att forskaren själv väljer studiefenomen och opartiskt analyserar data medför den inställning som var en förutsättning för Taleruds medverkan i Rinkeby kunskapsteoretiskt viktiga komplikationer. Oberoende av hur vi hanterar dessa komplikationer står det dock klart att vi måste rikta uppmärksamheten mot verksamheter där boende aktivt deltar tillsammans med oss i själva forskningsprocessen, om vi vill kvarhålla ambitionen att skaffa kunskap om möjliga åtgärder för att främja människors möjlighet att utveckla ett handlingsinriktat förhållande till sin boendemiljö.

2.2 Verksamheter inom andra boendeområden

Efter att ha gjort ovan skissade erfarenheter av verksamheterna i Gröndal, Vällingby och Rinkeby stod vi i en valsituation. Antingen kunde vi fortsätta i sökandet efter sätt att hantera de frågor som var utgångspunkten för projektet, med de forsknings- och kunskapsmässiga implikationer detta medförde, eller kunde vi begränsa vår studie till en redovisning av tre boendeområdena. Den redovisningen skulle då inte kunna få relevans för möjligheten att på sikt utveckla åtgärder som skulle kunna främja människors utveckling i och genom boendet. Vi valde att hålla kvar vår ursprungliga ambition och sökte kontakt med verksamheter som berörde boende i andra områden än dem vi först studerade.

2.2.1 Luleå

I en förort till Luleå skulle vissa förändringar vidtas i områdets dränering och andra grundförhållanden. De förändringarna innebar att områdets utemiljö skulle förändras. HSB, som förvaltar området, var intresserade av att de boende själva skulle få möjlighet att delta i utformningen av utemiljön. Denna verksamhet framstod som intressant och relevant för vårt projekt och Skantze undersökte möjligheterna att delta.

Här förelåg en tänkt verksamhet som skulle kunna utformas på olika sätt. De åtgärder som skulle kunna vidtas kunde

få direkt betydelse för de boendes möjlighet att utveckla ett förhållande till sitt boende. En kvalitativt ny egenskap skulle kunna introduceras i boendet.

I stället för att söka kunskap om en process, kunskap som skulle kunna brytas ned till instrument för åtgärder, skulle vi nu kunna gå in i en process och söka identifiera metoder att i en specifik boendesituation introducera de utvecklingsfrämjande egenskaper som åtgärderna innebar. Snarare än att söka generella kunskaper om en boendeutvecklingsprocess blev här frågan att försöka utveckla generella metoder för introducerandet av kvaliteter i miljön.

Detta innebar en förskjutning av intresset att göra jämförande studier i olika boendeområden med avseende på de utvecklingsprocesser som kom till stånd i dessa områden, till ett försök att identifiera ett metodologiskt angreppssätt av generell användbarhet. Som underlag för en sådan metodutveckling krävs snarare kunskaper om de hinder och möjligheter som gäller för en utvecklingsprocess i ett specifikt boendeområde än generella kunskaper om den specifika processen som sådan. Senare i rapporten kommer jag att diskutera skillnaderna mellan att söka generella kunskaper om en process och att söka generella kunskaper om hinder och möjligheter för processen. (Se kapitel 4)

Då det alltså föreföll som om verksamheten utanför Luleå skulle kunna bidra till att vi fick förståelse för de problem som uppstår då metoder skall utvecklas i syfte att främja önskvärt utveckling i ett bostadsområde, inledde Skantze ett samarbete med de boende och med den lokala HSB-förvaltningen i Luleå. I Skantze & Kärnekull (1975) dokumenteras resultaten av detta samarbete. I slutet av min rapport anknyter jag till dessa resultat, då de är belysande för de problem jag behandlar.

2.2.2 Andra kontakter med aktiviteter i olika boendeområden

Inom ramen för vårt projekt sökte vi också kontakt med andra grupper och aktiviteter inom olika boendeområden. Främst var vi inriktade på att försöka identifiera på vilket sätt olika metoder skulle kunna utvecklas, metoder som kunde bidra till utvecklandet av kvaliteter i boendet. Detta sökande var främst inriktat på frågan om hur de boende själva, genom sin egen aktivitet i områdena, skulle kunna delta i skapandet av dessa kvaliteter.

Ljungberg fann, t ex, en naturlig möjlighet att närmare engagera sig i och få kontakt med en grupp boende i Vaxholm. Här kom han att konfronteras med problemet hur man på ett etiskt försvarbart sätt som forskare skall kunna engagera sig i olika boendeaktiviteter då man samtidigt deltar som utomstående. Själv sökte jag kontakt med verksamheter som innebar att boende och planerare deltog i lösandet av gemensamt identifierade boendeproblem. En del av dessa kontakter skedde i samarbete med forskningsgrupper som har förankring vid Tekniska Högskolan i Stockholm.

Längre fram i den här rapporten kommer jag att hänvisa till en del av de erfarenheter som gjordes, i samband med att jag analyserar det pedagogiska ingripandet i miljöns utformning och dess relation till brukardelaktighet.

2.3 Kontakter med andra projekt och forskningsgrupper

För att ange vidden av den verksamhet som vi kom att utveckla inom ramen för projektet vill jag något beskriva de ytterligare forsknings- och projektgrupper som vi fann det angeläget att knyta kontakt med. I och med att vi började söka oss nya vägar för att bearbeta de problem vi utgick ifrån och i och med att det visade sig att flera andra grupper tangerade samma problematik, blev det viktigt för oss att försöka dra lärdom av dessa erfarenheter i vårt projekt. Den analys som följer i den här rapporten bygger i stor utsträckning också på den möjlighet till erfarenhetsutbyte som dessa kontakter medförde.

2.3.1 Projekt inom ramen för IAN

IAN är en förkortning som står för Individ- Arbete-Närmiljö. IAN är en grupp forskare och forskarstuderande vid Stockholms universitets pedagogiska institution. Inom ramen för forskningen inom denna grupp pågick parallellt med vårt projekt verksamheter som hade anknytning till frågan om boendemiljöns utformning.

Torbjörn Stockfelt arbetade som vetenskaplig rådgivare i tre stora projekt som drevs i samarbete med Socialstyrelsen och Stockholms kommun, nämligen Fagersjö-projektet och projekten Skärholmen-Vårberg och Tensta-Rinkeby. Han arbetade också med i en grupp för utbyggnadsplanen av östra Skogås i Huddinge.

I Fagersjö, en förort till Stockholm, arbetade man i ett projekt vars syfte var att främja grannsamarbetet. (Se Andersson & Rydman, 1975 och Cederblad & Wedel, 1976)

I Skärholmen utanför Stockholm ledde Bell och Westius ett projekt rörande samordningen mellan olika förvaltningar med avseende på möjligheten att behandla problem som uppstår bland boende inom området. Bell har dokumenterat sina erfarenheter i en doktorsexamensavhandling 1975.

I Rinkeby var en projektgrupp i färd med att utveckla metoder för främjandet av grannsamarbete på ett likartat sätt som i Fagersjö. Projektet i Rinkeby var intressant för oss också därför att vi tidigare valt detta område för våra studier. Jämförelsen mellan Fagersjö och Rinkeby gav vid handen att grannsamarbete var betydligt svårare att åstadkomma i Rinkeby än i Fagersjö. Rinkeby är större, nyare och präglas av en högre grad av anonymitet mellan grannar.

Längre fram i min rapport kommer jag att särskilt hänvisa till en del erfarenheter som gjordes inom ramen för Fagersjö-projektet. Kontakten med Fagersjö-projektet fick i första

hand den funktionen att den hjälpte oss att se vidden av den problematik som vi var involverade i.

2.3.2 Projekt utanför pedagogiska institutionen

Kontakterna med projekt utanför den pedagogiska institutionen tog på ett naturligt sätt olika riktningar i och med att vi inom projektet fann att de problem vi arbetade med rymde många olika aspekter med avseende på frågan om möjliga åtgärder för att främja boendes utveckling av sitt boende. Åtgärder kan ju vidtas direkt tillsammans med boende, utan inblandning av förvaltande eller planerande instanser. Men åtgärder kan vidtas också inom ramen för planering och förvaltning av miljön. På motsvarande sätt kom kontaktverksamheten att för oss få olika karaktär. Den här rapporten avses främst presentera en analys av implikationerna av ett pedagogiskt ingripande i utformningen av boendemiljön såsom detta ingripande kan gestaltas i den relation som finns mellan planering/förvaltning och boende.

Utifrån frågan om möjligheten att utveckla planerings- och förvaltningsmetoder som kunde bidra till främjandet av boendes möjlighet att utveckla sitt boende togs kontakt med forskningsgrupper vid bl a Tekniska Högskolan (KTH), grupper som engagerat sig i denna fråga. Några grupper arbetade med att utveckla planeringsmetoder som skulle möjliggöra brukares delaktighet i utformningen av miljön. Det gällde här inte enbart boendeutformning utan olika slag av miljöer, t ex arbetsmiljö, kommunal planering. Genom dessa kontakter gavs möjlighet att förankra frågan om metoder för utformning av miljön i en analys av vad som ur förvaltnings- och planeringssynpunkt är möjligt och vilka hinder som finns. Härigenom fick vi belysning av möjligheten att inom ramen för planering och förvaltning skapa boendeutvecklande åtgärder.

2.4 Delprojekt 2

Forskningsprojektet var, som jag tidigare nämnt, delat i två delar. Det ena delprojektet omfattade beskrivningar och analyser av boendes möjlighet att utveckla ett förhållande till sitt boende, såsom detta kunde iakktas i konkreta boendeområden.

Det andra delprojektet innebar en teoretisk/metodologisk analys av den empiriska informationens relevans med avseende på projektets grundläggande syfte. För att möjliggöra den distans som här krävdes gentemot projektets beskrivande del (delprojekt 1) skapades ett särskilt delprojekt (delprojekt 2) inom ramen för en målinriktad seminarieverksamhet.

Under den tid som projektets empiriska fas pågick träffades projektmedlemmarna regelbundet var fjortonde dag, i syfte enbart att kritiskt analysera projektets utveckling visavi möjligheten att erhålla relevant information (hösten 1972 - hösten 1973). Utan delprojekt 2 hade projektverksamheten troligen fått ett annat förlopp. Genom de kritiska semina-

rierna tvingades vi återkomma till frågan om relevansen av de olika aktiviteter vi genererade inom projektets ram. Det kan också hävdas att vi genom detta delprojekt skapade de problem som vi fick lov att bearbeta. Utan tillgång till denna systematiska självkritik hade vi dock knappast så grundligt kommit att ifrågasätta den föreställnings-ram som ursprungligen låg till grund för projektets upp-läggning.

Även om vi i den empiriska delen av projektet registrerat och rapporterat olika iakttagelser (vilket till en del skedde) så hade dessa iakttagelser givit upphov till be-skrivningar av skeenden utan förankring i frågan om hur man skulle kunna härleda användbara åtgärder ur dessa beskrivningar.

För att kunna knyta samman frågan om boendemiljöns utform-ning med avseende på mänsklig möjlighet till utveckling med frågan om åtgärder för att införliva sådana utvecklings-befrämjande kvaliteter i miljön, krävdes att vi utvecklade och förändrade den föreställningsram med vilken vi ursprung-ligen nalkades projektet.

Under den tid delprojekt 2 pågick var det svårt att klart urskilja det grundläggande tema som styrde våra diskussioner och analyser. I efterhand kan temat beskrivas som problemet med vårt förhållande till projektet som forskningsprojekt. Ganska snart visade det sig ju att vi hade liten möjlighet att erhålla kunskap om en utvecklingsprocess i boendet utan att själva aktivt ingå som deltagare i en sådan process. Därmed uppstod den problematiska frågan hur vi skulle och kunde förhålla oss till den kunskap som vi genom deltagande i verksamheter i boendeområden skulle komma att generera. Olika forskningsintressen bröts emot varandra. Var syftet med kunskapsinsamlandet att beskriva processen, opartiskt som utomstående, och att betrakta vårt deltagande i proces-sen som en potentiell felkälla? Eller var syftet att genom kunskapsprocessen bidra till skapandet av en, ur boendes synvinkel, adekvat utveckling i förhållandet till boendet?

Den först nämnda inställningen är helt i enlighet med en traditionellt positivistisk forskningsinriktning. Den är dock i detta sammanhang diskutabel med tanke på de etiska implikationerna, även om problem rörande forskningsmetoden skulle kunna bemästras. Etiskt uppstår problem eftersom de boende ingår i processen men undandras möjligheten att på-verka studiet av processen. Vi måste försätta oss i en position som gör att vi, samtidigt som vi deltar i en ut-vecklingsprocess tillsammans med boende, registrerar det sätt på vilket de boende agerar. Detta registrerande sker utan att de boende själva får möjlighet att påverka registre-randet. Metodologiskt kan vi inte få kunskap om denna process utan att nå förtroendefull kontakt med boende.

Den sistnämnda inställningen, att bidra till skapandet av kunskaper som främjar de boendes egen utveckling, innebär en grundläggande omprövning av den föreställningsram som var utgångspunkten för projektet.

De yttersta syftet med ett pedagogiskt ingripande är att främja en sådan utveckling inom boendet. Därför blev det naturligt att söka utreda hur en sådan inställning kunde knytas samman med en vår strävan att inom projektet generera generellt användbar kunskap.

Mot denna bakgrund framstod det pedagogiska ingripandet i boendesituationens utvecklingsbefrämjande utformning med en ny och annorlunda betydelse. Det pedagogiska ingripandet måste ske med hjälp av en pedagogisk referensram som kan vara utgångspunkten för utvärdering av åtgärder som vidtas av olika planerings- och förvaltningsinstanser i syfte att konstruera och förändra mänskliga miljöer, specifikt boendemiljöer.

Denna rapport kan därmed ses som i första hand resultatet av den metodologiskt analyserande verksamhet som växte fram i delprojekt 2.

2.5 Sammanfattande beskrivning av centrala frågor som aktualiserades på grund av projektets initialfas

Sammanfattningsvis kan konstateras att två viktiga konsekvenser blev resultatet av projektets initiala verksamhet.

För det första blev en forskningsmetodologisk konsekvens tydlig. Vid ett pedagogiskt ingripande i utformningen av miljön måste vi kunna hantera konsekvenserna i det avseendet av att vi söker generera kunskaper för en process i utveckling.

För det andra måste vi vid ett pedagogiskt ingripande också kunna hantera de etiska konsekvenserna. Ingripandet måste få en utformning som medger att boende själva blir medsubjekt och medforskare i processen.

Den första konsekvensen ovan innebär att vi måste grunda analysen av möjligheten av ett pedagogiskt ingripande i utformningen av boendemiljön i följande övervägande. Samtidigt som vi är intresserade av att generera kunskaper för en process i utveckling söker vi kunskaper om processen i dess helhet som ett fenomen i sig. Med hjälp av olika åtgärder vill vi främja utvecklandet av en process. Därför krävs generella kunskaper om metoder som kan främja den utvecklingen. Dessa generella kunskaper måste i sin tur baseras på en generell insikt i vad det är för fenomen vi de facto främjar. Dessa kunskapskrav leder förvisso till problem. Vi kan inte nöja oss med att säga att problemet är en fråga om endast att generera de kunskaper som boende vill ha. I sådana fall skulle det räcka om vi från fall till fall utvecklade metoder och skaffade information. Det pedagogiskt viktiga är att skapa metodologiskt användbara kunskaper med ett generellt mönster.

De etiska implikationerna innebär att vi måste kunna identifiera möjligheter till pedagogiska ingripanden som kan le-

gitimeras genom att de är i linje med de boendes intresse av att utveckla ett förhållande till sin miljö.

Det positiva resultatet av projektets beskrivande initialfas är att ovan skissade problem rörande metod och etik aktualiserades. Därför blir det väsentligt att utreda och redogöra för den pedagogiska referensram som är en förutsättning för att vi skall kunna identifiera möjligheten till ett pedagogiskt ingripande i utformningen av olika miljöer.

Specifika iakttagelser som gjordes inom ramen för projektets empiriska del används i fortsättningen för att belysa olika aspekter i det analyserande resonemangen. Jag kommer också att hänvisa till andra projekt och andra gruppers erfarenheter i den mån dessa belyser problemet med möjlighet och legitimitet när det gäller pedagogiska åtgärder i förvaltnings- och planeringsfrågor.

Innan jag börjar den metodologiska analysen vill jag dock presentera utgångspunkten för analysen ifråga såsom denna är relaterad till allmänna boendeutformningsproblem. Min utgångspunkt är begränsningarna i de föreställningsramar som präglade projektets uppläggning under den empiriska fasen. Dessa begränsningar framstår tydligast om vi betraktar dem mot bakgrunden av den diskussion som de senaste åren förts kring brukarinflytande i planeringen och förvaltningen av den byggda miljön.

Del 1 i rapporten, som jag kallat Upptakt, avslutar jag därför med ett kapitel där jag kort tar upp diskussionen om brukarinflytande och behandlar relationen mellan denna diskussion och projektets ursprungliga föreställningsramar.

KAPITEL 3 PROJEKTETS RELATION TILL DISKUSSIONEN OM DELAKTIGHET I PLANERINGEN. KONSEKVENSERNA FÖR UPPLÄGGNINGEN AV DENNA RAPPORT

3.1 Delaktighet som ett instrument för kvalitativ utformning av boendemiljöer

Fr o m slutet av 1960-talet har diskussionen om miljöns utformning, inklusive boendemiljön, kommit att alltmer handla om själva frågan om allmänhetens, "brukarnas", möjlighet att delta i utformningen snarare än om miljöns specifika innehåll. Diskussionen har en mera allmän parallell i det ökade allmänpolitiska intresset för demokratisering av samhällslivet i stort.

Diskussionen om delaktighet i utformandet av miljöer visar en helt ny infallsvinkel på möjligheten att förverkliga kvalitativt goda boendemiljöer.

Holm (1975) uttrycker den möjligheten med följande ord:

> "Det är inte en fråga om goda eller mindre goda funktioner i det som byggs. Det är någonting annat som måste till. Det är något som fattas i vår bostadsmiljö, som inte är betong eller tegel eller glas eller trä. Det är återigen den mänskliga faktorn. Det är servicen och kontakterna. Det är uppgifter som människor måste ha och som inte kan överlämnas till apparater, golv, väggar och tak." (Att Bo, nr 5, 1975, s. 25)

I samma nummer av Att Bo ger Ström sin syn på möjligheten att realisera kvalitativt goda boendemiljöer via andra former än de traditionella, när han säger:

> "Boendet i stora flerfamiljshusområden måste tillföras nya demokratiska kvalitéer av denna natur. Många av dessa stora bostadsområden är idag dåliga boendemiljöer men de går att förbättra och det går att skapa ökad trivsel där om förvaltningsformerna radikalt ändras". (s. 12)

Det intressanta med denna förändrade syn på sättet att åstadkomma goda miljöer för boendet är att frågan om hur boendemiljön kommer till inte frikopplas från det specifika innehåll som miljön kan komma att få. Boendedemokrati och delaktighet i planering och förvaltning av den egna närmiljön ses inte enbart som en mänsklig rätt, en formfråga, utan också som möjlighet att ge boendet ett mänskligt innehåll. Boendekvalitet ses inte heller som en renodlad innehållsfråga, definierbar enligt standardnormer som har med specifika egenskaper i miljön att göra. Kvalitetskravet kommer också att rymma en föreställning om något specifikt mänskligt i miljön, något som inte kan reduceras till fysiska egenskaper eller materiella ting.

Holm (1975) understryker att det gäller att tillföra begreppet kvalitet något nytt som inte ryms inom ett renodlat funktionellt kvalitetsbegrepp. Det är inte fråga om att ersätta det gamla med något nytt.

> "Det får emellertid inte innebära att vi struntar i vad vi fått veta om hur praktiska och hygieniska bostäder bör vara beskaffade. Och vi tar stora risker på konsumenternas vägnar om vi inte parallellt med den "nya sociala" bostadsforskningen håller vid liv och förkovrar den "gamla tekniken". (s. 25)

Vi rör oss alltså med två olika kvalitetsbegrepp när vi diskuterar boendemiljöns utformning, två begrepp som inte kan ersätta varandra. Att boendemiljön skall utformas så att den ger plats åt ett mänskligt förhållande till miljön utesluter inte kravet att miljön också skall svara mot grundläggande fysiska standardkrav. Eftersom det rör sig om två olika kvalitetsbegrepp kan vi inte förvänta oss att det mänskliga förhållningssättet, som kvalitet, skall komma att förverkligas med samma metoder som gäller för de fysiska standardkraven. Oklarhet uppstår lätt när vi försöker utveckla metoder för förverkligandet av mänskliga kvalitetskrav, om vi utgår ifrån och bygger på de metoder som gällt för de fysiska standardkraven. En klarhet i skillnaderna och likheterna mellan de båda formerna av krav är en förutsättning för att vi vid utvecklandet av nya metoder inte skall radera ut de etablerade utan att beakta hur de kan vidareutvecklas.

Med detta vill jag slå fast att utgångspunkten för en analys av förutsättningarna att utveckla möjligheten att realisera kvalitativt goda miljöer (ur mänsklig delaktighetssynpunkt) inte kan vara ett förnekande av de värden som standardmässigt åstadkommits i boendet. I den mån det föreligger konflikter när det gäller att uppnå olika slag av boendekvaliteter måste dessa konflikter vara en konsekvens av insikter i vad denna möjlighet till delaktighet ställer för krav, t ex på metoder för förverkligandet av det mänskliga förhållningssättet till boendet.

Det räcker alltså inte att vi identifierar riktning och tillvägagångssätt i stort vad avser delaktighet och fördjupad boendedemokrati. Det krävs en metodologisk analys av förutsättningarna för realiserandet av möjligheten till delaktighet. Vad innebär det att betrakta demokrati och delaktighet i förvaltning och planering av boendemiljöer som instrument för att uppnå vissa värden i miljön? Hur kan vi utveckla metoder för delaktighet som ger förutsättningar för människors och samhällets utveckling och som inte medför risker för tillbakasträvanden? Vilken roll kan/måste politiskt förankrade ideologier, som Ivre (1975) efterlyser, spela när det gäller boendets utveckling i det här avseendet? Vilka är de mänskliga möjligheter som vi vill förverkliga via boendet? Har vi möjligheter att utveckla metoder för realiserandet av mänskliga kvaliteter i boendet som är neutrala i förhållande till normativa ställningstaganden?

En mängd frågor kan ställas när en identifierad möjlighet skall komma till förverkligande i praktiken. Det finns också många olika vägar för praktiskt utvecklande av delaktighetsformer. För mig blir det mest angeläget att ställa frågan om vilken möjlighet pedagoger har att systematisera denna strävan att uppnå ett nytt innehåll i boendet.

Några grundläggande problem aktualiseras av den pågående diskussionen om brukarinflytande. De problemen kan bilda utgångspunkt för ett försök att identifiera vari det pedagogiska ingripandets praktiska betydelse för boendets innehållsmässiga utformning kan bestå. Som en inledande utgångspunkt för en utredning av det pedagogiska ingripandets möjlighet att bidra till utformningen av boendemiljöer vill jag ta upp de problemen.

3.2 Problem som aktualiseras av diskussionen om "brukarinflytande" och kraven på boendets kvalitativa utformning

Ett problem av primär vikt är svårigheten att identifiera vari det kvalitativa innehållet i boendet består, det innehåll som inte förknippas direkt med specifika fysiska och materiella egenskaper i boendesituationen. Repliker, sådana som "Vi sysslar ju med utformningen av fysiska resurser i miljön och därför är det dessa egenskapers samband med eventuella andra kvaliteter som måste bilda utgångspunkt för praktiska åtgärder" speglar problemet. Det som uppfattas som planerares instrumentella möjlighet att bidra till en förbättrad miljö via praktiska åtgärder förefaller inte ha något omedelbart samband med de kvaliteter som kan anses önskvärda att uppnå.

Det här problemet kan struktureras i tre frågor.

För det första: Hur skall vi artikulera föreställningen om en önskvärd kvalitet i boendet, en föreställning som inte direkt har att göra med boendets fysiska/materiella utformning men som trots detta är av relevans för den fysiska planeringen?

För det andra: Vilka olika former för brukarinflytande är möjliga med hänsyn till såväl samhällsstrukturen som människors intresse och förmåga att delta i utformningen av sin miljö?

För det tredje: Det gäller att utveckla kunskaper (en föreställningsram) som gör det möjligt att koppla samman frågan om formerna för brukarinflytande med den kvalitet som är önskvärd att bibringa boendet. Den pedagogiska möjligheten till meningsfullt ingripande i boendet gäller denna tredje fråga.

Problemet i dess helhet kan belysas med den debatt om normering och dess konsekvenser för boendemiljöns utformningen som fördes i tidskriften Att Bo under främst 1972 och 1973.

Denna diskussion föranleddes av bl a det förslag till normer för planering av bostadens grannskap som Statens Planverk presenterade 1972 och Bostadsstyrelsens förslag till bostadsnormer 1973.

I debatten förekom artiklar av bl a Boalt (1973), Holm (1973), Göransson m fl (1973), Andersson m fl(1973), Klarqvist (1972 och 1973) och Svensson (1972 och 1973). Klarqvist hävdar nödvändigheten av normer för att garantera de resurssvagares möjligheter att hävda sina krav på boendemiljöns utformning.

Han är kritisk mot det sätt på vilket normer i dag kommer till. Kritiken gäller i första hand den demokratiska kontrollen av normers tillblivelse. Vi behöver gå utanför den kontroll som kan ske med hjälp av valda förtroendemän.

Svensson är främst kritiskt mot de statliga normernas styrande effekt och inskränkande av den kommunala självstyrningen. Ökad statlig normering skulle enligt Svensson begränsa utrymmet för lokalt förankrade politiska avvägningar mellan vad som är önskvärt och inte önskvärt att realisera. Holm försvarar statens möjlighet att utforma normer för reglering av boendets innehåll och tillbakavisar Klarqvists och Svenssons kritik att statliga normer som är utarbetade av olika myndigheter brister vad avser underbyggnad.

Andersson m fl diskuterar normeringens tendens att styra in produktionen av boendemiljöer till att bli försök att i miljön förverkliga detaljer. De svenska byggnormerna skulle kunna få till konsekvens att den miljö som skapas inte ses som ett försök att realisera ett ideal som omfattas av flertalet boende . Boende ställs vid sidan av utvecklingen av krav på miljön. Det finns inget utrymme för boende att utveckla boendekultur, en kultur som skulle kunna utgöra en grund för nya boendeideal (som går utanför "den röda stugan på landet"). Detaljnormer, utarbetade av olika experter, får enligt Andersson m fl ersätta ett levande boendeideal. Göransson m fl går i sin diskussion också in på normeringens konsekvenser för utvecklingen av en boendekulturell gemenskap.

Det intressanta med den här normdebatten är att den speglar oklarheten i föreställningen om hur mänskliga kvaliteter kan komma till uttryck i boendet. Är det frågan om fysiska/materiella egenskaper som måste finnas i ett område eller gäller det ett förhållningssätt som skall beredas tillfälle till utveckling? Normer genom vilka man fastställer nödvändigheten av vissa fysiska egenskaper i ett område kan få en sådan styrande effekt på möjligheten att ingripa i och förändra den egna miljön att ett fungerande förhållningssätt inte kan utvecklas. På ytan kan debatten verka som om den speglar en olöslig konflikt. För att kunna hantera de problem som diskussionen aktualiserar är det viktigt att vi försöker klargöra vilka olika kvaliteter i boendemiljön som legat till grund för ställningstaganden när det gäller styrande normer respektive flexibilitet och utrymme för delaktighet.

Det är mot den här bakgrunden som Holms (1975) inlägg blir relevant (se ovan s 29) Om vi kan klargöra skillnaden mellan olika kvaliteter i boendet så blir det möjligt att identifiera när målet med en normering av byggandet inte kan nås utifrån en föreställning av specifika miljöegenskaper utan kräver ett utrymme för boendekvalitet (ett möjligt förhållningssätt) att växa fram. Liksom man med normangivelser kan ange ett önskvärt fysiskt/materiellt innehåll i miljön, borde man med normangivelser också kunna ange en önskvärd form för den process som leder till att en miljö blir till.

BFR publicerade 1973 en skrift med förslag till forskningsprogram för den byggda miljön där man skilde mellan forskning om planeringen och forskning för planeringen. Med denna distinktion antyds möjligheten att själva sättet på vilket miljön blir till kan vara av betydelse för de specifika kvaliteter som kan uppstå i en framtida miljö. Om vi kan få kunskaper om planerings- och förvaltningsprocessens kvalitetsbefrämjande möjligheter, så kan vi få underlag för en helt annan inriktning på normregleringen.

Vi kan försöka kombinera normer som anger ett önskvärt innehåll i miljön med normer som anger hur bebyggelseprocessen skall gå till. Den möjligheten kräver dock att vi har tillgång till ett referenssystem som gör det möjligt att identifiera vilken planerings- eller förvaltningsform som kan ha kvalitetsutvecklande betydelse för boendet. Det gäller således att kunna ta ställning till ett planeringsförfarande eller ett sätt att förvalta en boendemiljö, inte enbart med avseende på effektiviteten i att nå ett specifikt planmål eller att ekonomiskt handha förvaltningsproblem utan också med avseende på planeringens och förvaltningens instrumentella relevans för framväxten av önskvärda boendekvaliteter.

Även om delaktighet i planeringsprocessen ses som ett viktigt instrument för uppnående av sociala och mänskliga miljökvaliteter i boendet, så har frågan oftast behandlats utifrån ett metodperspektiv på så sätt att man sökt medel att främja medinflytande utan att medinflytandet knutits samman med de konsekvenser man tror sig uppnå på sikt med hjälp av detta medinflytande.

I en publikation från en konferens om olika tekniker för att visualisera olika planförslag (BFR, 1975) diskuteras visualiseringsteknik som ett medel för demokratisering och medinflytande i samhällsplaneringen. Härmed aktualiseras inte bara behovet av kunskaper om olika specifika former för visualisering som kan möjliggöra medinflytande utan också behovet av kunskap om kopplingen mellan de olika formerna och möjliga konsekvenser för framtida kvaliteter i boendemiljöer. Eriksson (1975) antyder att denna koppling föreligger som en personlig föreställningsram. Han säger apropå visualiseringstekniken som medel:

> "Det gäller i stället att skapa instrument som gör det möjligt för brukarna och deras företrädare - lekmännen - att förstå och kontrollera vad experter-

na håller på med. Det måste ske på lekmännens villkor". (s. 9)

Denna föreställningsram implicerar att det föreligger ett samband mellan "kontroll av experters göranden visavi den egna miljön" och utvecklingen av framtida kvaliteter i miljön. För att kunna utvärdera olika förslag som skapar möjligheter till medinflytande fordras, utöver kunskaper om specifika möjligheter till medinflytande i ett specifikt planskede också en utveckling av den implicita föreställningsram som Eriksson ger uttryck för i citatet ovan.

Om vi återgår till de problem som jag menar att diskussionen om brukarinflytande har aktualiserat, framstå utvecklandet av metoder för utvärdering av olika åtgärder i boendefrågor som ett sätt att underlätta hanteringen av dessa frågor. Sådana metoder skulle underlätta möjligheten att hantera kopplingen mellan former för brukarinflytande som ett problem i sig och det problem som har att göra med hur åtgärder som syftar till förändring av specifika miljöegenskaper kan få betydelse för utvecklingen av kvaliteter i miljön som inte är direkt beroende av sådana egenskaper. Åtgärder av det här slaget kan ses som led i en process, vars fortsatta förlopp sker i boendesituationen. Processens karaktär möjliggör utvecklandet av ett visst kvalitativt förhållande mellan människan och boendemiljön. Därmed har vi en utgångspunkt för att börja konkretisera innebörden i den boendekvalitet som avses med sådana diffusa uttryck som "boendetrivsel", "behovstillfredsställande miljö".

Om jag nu vill utreda pedagogikens möjligheter att bidra till utvecklandet av kvalitativt goda boendemiljöer är det främst metoder för utvärdering av åtgärders långsiktiga utvecklingskonsekvenser som jag därför måste gå in på.

3.3 Konsekvenser för projektets föreställningsramar

Om vi nu ser tillbaka på uppläggningen av vårt projekt kan konstateras att främst två föreställningar kom att implicit prägla dess uppläggning. Dessa föreställningar är direkt relaterade till de problem som jag diskuterade vad gäller brukarinflytande.

För det första förelåg en alltför snäv föreställning om planeringens primära mål. För det andra förelåg en motsägelsefull föreställning om karaktären av den kunskap som skall kunna vara användbar ur ett planeringsperspektiv.

(1) Låt oss se närmare på den första föreställningen. Implicit antog vi att planeringen av boendemiljö som slutprodukt måste utmynna i ett program för utformning av objekt, fristående från individen. Det är tillkomsten av objekt i form av fysiska strukturer, sociala institutioner etc. som är planeringens mål, enligt detta antagande.

Frågan är dock om inte denna föreställning om planeringens mål står i strid med frågan om hur en utvecklingsbefrämjande boendemiljö bör utformas.

Grundfrågan, hur boendemiljön bäst utformas för att främja mänsklig, social och kulturell utveckling, implicerar (med hänsyn till de grundbegrepp som utgjorde undersökningens referensram) ett aktivt förhållande mellan boende och miljö. Om vi granskar begreppet resurs finner vi att detta blir meningsfullt i den mån som det föreligger ett förhållande mellan boende och resursen i miljön. Läsbarhet, såsom begreppet används här, förutsätter också ett aktivt förhållande mellan boende och miljö.

Själva utvecklingsbegreppet var normativt förankrat i målsättningen att en god boendemiljö skall främja utveckling mot ett aktivt förhållande. Det är i detta sammanhang som man bör beakta planeringens mål att bidra till skapandet av objekt i omvärlden. Planeringsmålet bör snarast vara skapandet av ett fungerande subjekt-objekt-förhållande. Därför blir det definitionsmässigt inte möjligt att betrakta t ex läsbarhet som ett subjekt-objekt-förhållande och samtidigt anta att läsbarhet är en renodlad miljöegenskap, d v s en objektegenskap.

Detta vore inget problem om det enbart gällde definitionsmässig renlärighet, där målet att planera in objekt i omvärlden och att skapa subjekt-objekt-förhållanden i praktiken skulle innebära samma sak. Det föreligger dock en grundläggande skillnad mellan "att planera in objekt" och att "planera för fungerande subjekt-objekt-förhållanden". I fortsättningen av den här rapporten kommer jag att vidare utveckla innebörden av den skillnaden. Låt mig här säga att det är i grunden skilda synsätt på förhållandet människa-miljö, vilka direkt får konsekvenser för vilka kvaliteter i boendemiljön man planerar för.

Vid planering av adekvata objekt i miljön utgår man från frågan om vilka egenskaper som detta objekt bör ha för att adekvat kunna utgöra form för subjektets agerande. Detta innebär att man egenligen objektifierar subjektet, d v s försöker bestämma de generella egenskaper som bör eller borde gälla för subjektet, antingen man arbetar på grupp- eller individnivå. Planeringsproblemet blir därmed att försöka sammanfoga olika miljöegenskaper så att de på bästa sätt utgör en form för subjektets objektiva egenskaper.

Frågan är då om subjektet kan objektifieras på detta sätt utan att man våldför sig på subjektets möjlighet till utveckling av ett aktivt förhållande till miljön.

Skantze (1973) analyserar projektets ursprungliga uppläggning utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv och

drar slutsatsen:

> "Från att ha haft som syfte: hur skall ett bra boendeområde se ut? - har jag kommit fram till: hur skall formen för samarbete mellan de som planerar och de som bor se ut, eller: vad är det som förhindrar samarbete? På vilket sätt skall man kunna lösa dessa problem?" (s. 10)

Detta är att på ett annat sätt säga att frågan måste vara vilka förutsättningar som bör beaktas för utvecklandet av ett fungerande subjekt-objekt-förhållande. Sättet att planera blir då viktigt.

I enlighet med den här diskussionen borde man alltså se på planeringens dubbla mål. Det ena målet skulle vara att åstadkomma en adekvat form, avpassad för människors objektegenskaper, d v s fysiska struktur, perceptuella möjligheter, psykiska egenskaper hos människan som objekt. Det andra målet för planeringen skulle vara att utveckla planeringsmetoder som främjar människans utveckling av ett aktivt förhållande till sin miljö. Det senare synsättet blir nödvändigt om man vill skapa en ur mänsklig utvecklingssynpunkt god boendemiljö.

Det andra målet kräver att man ser på relationen människa-miljö på ett annorlunda sätt än vad som varit förhärskande när det gäller frågan om hur man erhåller och vad som karakteriserar generella kunskaper om relationen människa-miljö.

(2) Därmed kommer jag över till den andra föreställningen som präglade undersökningens uppläggning. Forskningsplanen byggde på föreställningen att det vore möjligt och önskvärt att erhålla en generellt användbar kunskapsmassa om den process genom vilken människan omvandlar miljöegenskaper till resurser, som om detta vore ett fenomen som på ett statiskt sätt kunde delas upp i delkomponenter oberoende av varandra. Föreställningen implicerade att det var möjligt att erhålla generella kunskaper om miljöegenskaper i sig, oberoende av dessas relation till specifika subjekt, en kunskapsmassa som sedan skulle kunna tillämpas för planering av relevanta egenskapskombinationer i miljön utan att beakta de specifika subjekt som skulle transformera egenskaperna till resurser.

Låt oss här återgå till de begrepp som användes i undersökningens ursprungliga referensram. Där är begreppen resurs, aktivitet och utveckling. Resurs innebär ett aktivt förfogande över en egenskap. Men vad är det som skiljer "att ha ett intryck av" en egenskap från "att kunna avläsa" en egenskap så att den kan användas som resurs? Ett intryck ges av stimuli, neutrala förhållanden. Att läsa, i undersökningens mening, innebär att ha de kunskapsmässiga förutsättningarna för kontroll över egenskapen ifråga. Att ha kontroll över en egenskap innebär att komma till insikt om och att ha möjlighet att handskas med de faktorer som orsakar egenskapens uppkomst. Eftersom egenskapen kan betraktas som en manifest yttring av en underliggande process

så borde resursbegreppet och frågan om resurspotentialitet relateras till de processer som orsakar vissa specifika miljöegenskaper. Det blir för subjektet en fråga om att få kunskap, inte om ett specifikt fenomen utan om en process som idealt borde styras av subjektet och där processens förlopp beror på subjektets kontroll av processen.

Ur planeringssynpunkt blir det fråga om ett skeende som ännu inte inträffat, varför generella kunskaper om skeendets innehållsmässiga uppbyggnad blir en orimlighet. De generella kunskaper som bör eftersträvas för planeringen måste därför gälla processens önskvärda karaktär (form).

Det är sedan självklart att kunskaper om processens önskvärda karaktär måste kompletteras med kunskaper om dess möjliga karaktär. Detta ställer krav på att den empiriska förankringen relateras till sådana processer som verkligen har relevans för olika miljöresursers utveckling och inte till processer som huvudsakligen speglar relationen mellan forskaren och forskningsobjekten. De implikationer som detta krav rymmer hoppas jag kunna utveckla i rapporten.

Här vill jag främst klargöra att frågan om boendemiljöns kvalitativa utformning ur mänsklig utvecklingssynpunkt, med den utgångspunkt som fanns för detta projekt, är en fråga om relationen mellan mänskliga utvecklingsförutsättningar och planeringens utformning, i och med att planeringen är en väsentlig faktor i den process som ger upphov till specifika miljöegenskaper. Frågan om vilka egenskaper i miljön som är bra är ur detta perspektiv en omöjlig fråga. Däremot kan planeringens utformning vad avser förutsättningarna att främja mänsklig utveckling vara en rimlig fråga. Detta borde därför undersökas.

3.4 Rapportens grundproblem - kunskaper om möjliga åtgärder för att främja utveckling av "boendekompetens"

I det här avsnittet preciserar jag det grundproblem som behandlas i rapporten i fortsättningen.

3.4.1 De boende som subjekt

Det blev alltså klart att vi i den ursprungliga forskningsplanen inte tillräckligt beaktat den grundläggande skillnad som finns i de konsekvenser som följer av att å ena sidan betrakta människan som objekt i förhållandet till sin omvärld och å andra sidan att se henne som subjekt i samspel med omvärlden. Ett annat slag av utvecklingsproblematik uppstår om vi betraktar människan som aktivt subjekt. Människan antas då själv strukturera sitt förhållande till miljön.

En subjektsyn på mänsklig utveckling bryter dock mot mera traditionella sätt att betrakta mänsklig förändring, t ex såsom de sätten kommit till uttryck inom beteendevetenskap

och samhällsvetenskap. De senare årens samhällsdebatt och planeringsdiskussioner möjliggör dock en modifiering av de traditionella idealen. Till sin grundläggande karaktär medför vad jag kallar den traditionella synen att vi antas kunna få systematisk och generaliserbar kunskap om människan endast i hennes egenskap av objekt.

Objektsynen på människan kan vara rimlig. I flera avseenden är ju människan objekt, likställbar med varje annat naturfenomen. Men, och det är här problemet uppstår om vi generaliserar objektsynen, människan är också ett subjekt som håller sig aktiv i förhållande till sin miljö. "Samhället" kan ju i princip betraktas som ett resultat av mänskliga subjektegenskapers aktiva verksamhet.

Om vi skall kunna erhålla kunskaper om människan som individ, om hennes utveckling som social och kulturell varelse, så kan vi inte (med kravet på relevant och tillförlitlig kunskap) bibehålla en objektsyn på mänsklig utveckling som utgångspunkt för kunskapsproduktion.

3.4.2 Innebörden av en subjektsyn för kunskapsproduktionen

Kan vi över huvud taget få systematiska kunskaper om människan som subjekt med möjligheter till utveckling? Hur skall i så fall analysen av "människan som subjekt" göras? Vilka åtgärder kan ur mänsklig och samhällelig synpunkt anses vara legitima om vi utgår från subjektsynen på människan och hennes utveckling?

Åtgärder som innebär avsiktlig påverkan på människans möjlighet till utveckling kan komma i konflikt med den enskildes rätt att själv skapa sitt förhållande till miljön.

Givetvis finns inga omedelbara och enkla lösningar på de här problemen. En utvecklingsprocess i vilken människan verkar som aktivt subjekt kan under ogynnsamma yttre omständigheter förändras till en formningsprocess där individen blir ett objekt för manipulationer utifrån. Detta konstaterande borde förtydliga problemets art. Alla föreställningar om demokrati, betraktad som ett förhållningssätt mellan människan och samhället, förutsätter en syn på människan som förmögen att skapa sina egna relationer till omvärlden. Att vidta åtgärder som i praktiken objektifierar subjektet måste då betraktas som mänskligt och samhällspolitiskt diskutabelt.

Här blir frågan om våra möjligheter att på ett systematiskt sätt och med beaktande av åtgärders mänskliga och samhällspolitiska konsekvenser erhålla kunskaper om människors möjliga utveckling central. Risken finns att vi kan tvingas avstå från att bearbeta frågan därför att den är omöjlig att hantera. Möjligheten finns dock också att vi kan upptäcka hur man med bibehållet krav på systematik och rationalitet kan identifiera möjligheten att hantera problem också i de fall vi erkänner människans subjektegenskaper. Därför kan vi inte avstå från att försöka utreda problemet.

3.4.3 Omfattningen av problemet med subjektsynen

Människans möjlighet att som subjekt utveckla ett förhållande till sin miljö rymmer i princip all mänsklig aktivitet. Därför måste jag göra en avgränsning när det gäller aspektval. Min avgränsning sker utifrån den tidigare utredda frågan om boendemiljöns utformning. Jag väljer en praktisk situation som utgångspunkt för mina teoretiska diskussioner och gör på så sätt en aspektbegränsning.

Subjektsynen och frågan om kompetens som ett kvalitativt innehåll i boendet.-Att utforma boendemiljöer måste ses som en fråga om hur själva utformningen som process påverkar människors möjlighet att skapa ett konstruktivt förhållande till miljön. Vi bör då inte ställa frågor av typen: hur bör miljön se ut för att den skall bidra till människors trivsel? I stället bör vi fråga: hur kan människor i interaktion med sin miljö skapa den aktiva kompetens som krävs för att de själva skall kunna åstadkomma en ur deras synpunkt trivsam miljö?

Den praktiska följdfrågan, som samtidigt innebär en identifiering av den pedagogiska möjligheten, blir: Vilka åtgärder kan vidtas från bl a boendeplanerare och förvaltningsorgan för att människors möjlighet att skapa den aktiva kompetensen skall främjas?

K o m p e t e n s ses i enlighet med subjektsynen som ett fenomen som skapas av människan. Det rör sig alltså inte om en egenskap hos människan. Det blir då uppenbart att åtgärderna inte kan begränsas till utformningen av själva miljön. Vi kommer in på allmänmänskliga problem och allmänpsykologiska frågor bl a. Närhelst vi betraktar samhälleliga och kulturella åtgärder ur ett övergripande påverkansperspektiv, d v s inte enbart utifrån åtgärdernas omedelbara instrumentella verkan, gäller det att beakta människans kompetens att handha sin egen livssituation i stort. Vi får då ta ställning till den generellt viktiga frågan om människans möjlighet att utveckla den handlingsinriktade kompetens som är en förutsättning för samhällsdemokratisk utveckling. Om vi väljer detta överordnade perspektiv som utgångspunkt för behandlingen av boendefrågor, blir "boendemiljöns utformning" ett tema som sammanhänger med en mera allmän samhällelig utvecklingsproblematik och den pedagogiska möjligheten till ett ingripande.

Subjektsynen och det pedagogiska ingripandet.- En pedagogisk problematisering av temat boendemiljöns utformning medför ett tänkt ingripande i en mänsklig utvecklingsprocess. Pedagogik är ett instrument som skall användas för att främja någon eller några aspekter hos människan. Instrumentet skall kunna bidra till människors utveckling. Åtgärder för att främja människors möjlighet till utveckling av boendekompetens måste alltså kopplas samman med generella samhällspedagogiska åtgärder. I och med detta överskrids de problem som

direkt rör boendets utformning. Vi kan alltså inte nöja oss med att betrakta boendekompetens som en avgränsad fråga. Boendeproblem bör ses som specifika yttringar av en allmän, samhällelig och mänsklig utvecklingsproblematik.

Boendekompetens gäller primärt människans möjlighet att handla gentemot omvärlden. Det pedagogiska perspektivet måste då anpassas efter detta synsätt på kompetens.

Två frågor som impliceras av subjektsynen och av pedagogik som kompetensbefrämjande åtgärder.- Om vi accepterar subjektsynen på människan och ser frågan om att förbättra utformningen av boendemiljöer som ett utvecklingsproblem, så följer därav två konsekvenser. Dels bör den kunskapsmässiga innebörden av att ha en subjektbaserad handlingskompetens som kunskapsobjekt klarläggas. Dels bör de pedagogiska förutsättningar som möjliggör och legitimerar ett pedagogiskt ingripande utredas. Den legitimitet som av tradition och hävd ges åt ett pedagogiskt ingripande i t ex barns utveckling ger inte någon självklar överspridning till den utvecklingsprocess som rör en annan aspekt av människans växt än den som gäller utvecklingen till vuxen.

3.4.4 Syftet

Syftet med den här rapporten är praktiskt. Mitt primära mål är att identifiera de överväganden och beaktanden som krävs när vi i praktiken ingriper i människors utveckling inom områden där pedagogiken av tradition inte omedelbart ansetts legitim.

Det praktiska syftet måste behandlas inom en referensram som gör det möjligt att förstå frågan om ett ingripande i en utvecklingsprocess i termer av vad som är rationellt möjligt och rimligt. Det är inte omedelbart givet hur relationen mellan mina två grundfrågor (se avsnitt 3.4.3) skall ses. Den kunskapsmässiga innebörden av föreställningen att vilja befrämja människors handlingsinriktade kompetens har givetvis med förutsättningarna för det pedagogiska ingripandet att göra. Det pedagogiska ingripandet kan dock aldrig legitimeras med hänvisning enbart till den teori som beskriver kompetensen att handla. Vi kan då få ett slutet system som legitimerar sig självt. Den pedagogiska verksamheten måste ha sin grundläggande utgångspunkt i den praktiska livssituation som till sist måste ge ingripandet legitimitet.

Målet för mitt arbete kan alltså sammanfattas sålunda:

- att identifiera vari den generella möjligheten till ett rationellt och legitimt pedagogiskt ingripande i människans individuella och kollektiva konstruktion av kompetens till handling består,
- att därmed peka på hur vi kan bidra till människors utveckling av kompetens inom den livssituation som boendet utgör

De båda punkterna i min målformulering kan specificeras i nedanstående tre styrande frågor.

1. Hur kan vi betrakta utvecklingen av handlingskompetens såsom ett identifierbart fenomen?
2. Vilka förutsättningar möjliggör ett legitimt pedagogiskt ingripande i denna utveckling?
3. Hur kan detta pedagogiska ingripande komma att ta sig uttryck med avseende på det specifika problemet "boende"?

De analyserande teoretiska resonemang som jag kommer att föra skall ses mot bakgrund av det praktiska syftet, att försöka se vad som krävs när vi griper in i människors livssituation med pedagogiska åtgärder.

Med hjälp av en argumenterande och resonerande teknik söker jag identifiera möjligheter och förutsättningar enligt mina styrande frågor. Detta innebär i sin tur givetvis att många alternativa möjligheter utifrån andra praktiska problem förblir outredda.

3.4.5 Rapportens uppläggning

Förutom denna inledande del består rapporten av två delar. I den del som närmast följer och som jag kallar "Del 2: Föreställningen om subjektbaserad kompetensutveckling och förutsättningen för ett pedagogiskt ingripande" analyserar jag dels frågan om hur vi kan betrakta "subjektets konstruktion av handlingsinriktad kompetens", dels vilka förutsättningar som möjliggör ett legitimt pedagogiskt ingripande i denna utveckling. Avslutningsvis, i del 3 tillämpar jag denna föreställningsram med avseende på frågan om att ingripa i utformningen av boendet.

D e l 2 består av fyra kapitel och tar upp problemet med kompetensutveckling på en generell metodologisk nivå, som anger gränserna för den föreställningsram som jag kommer att utveckla i rapportens avslutande del.

Denna generella del av rapporten inleds med en begreppsmässig avgränsning som möjliggör en identifiering av fenomenet "subjektets konstruktion av kompetens." (Kap 4) Därefter anknyter jag till olika teorier om mänsklig existens och utveckling, teorier som ontologiskt baseras på föreställningen om människan som subjekt. (Kap 5) Här ägnar jag det största utrymmet åt Piagets strukturalistiska analys av människans möjlighet till konstruktion av kompetens. Det blir viktigt att skilja mellan den utgångspunkt som gäller för föreställningen om människans konstruktion av kompetens och den utgångspunkt som gäller för det pedagogiska ingripandet. Därför diskuterar jag i kapitel 6 frågan om perspektivseendet som utgångspunkt för kunskapssökande verksamhet.

För att klargöra innebörden av att ha en pedagogisk föreställningsram som utgångspunkt för att generera åtgärder diskuterar jag här också det pedagogiska ingripandet såsom det är baserat i en "här och nu"- situation och inriktat mot att skapa ett framtida möjligt förhållande. I kapitel 7 behandlar jag konsekvenserna för pedagogiska åtgärder av denna föreställningsram. De aspekter som här tas upp är sådana som har att göra med olika möjligheter som uppstår då vi betraktar människan som utvecklingsbart objekt vid jämförelse med de möjligheter som uppstår om vi utgår från synen på människan som subjekt med obegränsad möjlighet till utveckling respektive subjekt med begränsande utvecklingsmöjligheter. I samma kapitel presenterar jag den pedagogiska föreställningsram (modell) som skulle möjliggöra och legitimera ett pedagogiskt ingripande i den mänskliga konstruktionen av kompetens, mot bakgrund av föreställningen om människan som subjekt med begränsande utvecklingsmöjligheter. Jag vill nämligen hävda denna föreställning av mänsklig möjlighet till utveckling som den enda rimliga om vi ser konstruktion av kompetens som såväl en individuell som en kollektiv angelägenhet.

Jag avslutar denna del av rapporten med en kort konsekvensbeskrivning med hänsyn till mitt intresse att utveckla en pedagogisk referensmodell som kan vara utgångspunkten för utvecklingsbefrämjande åtgärder i samband med utformningen av boendemiljöer.

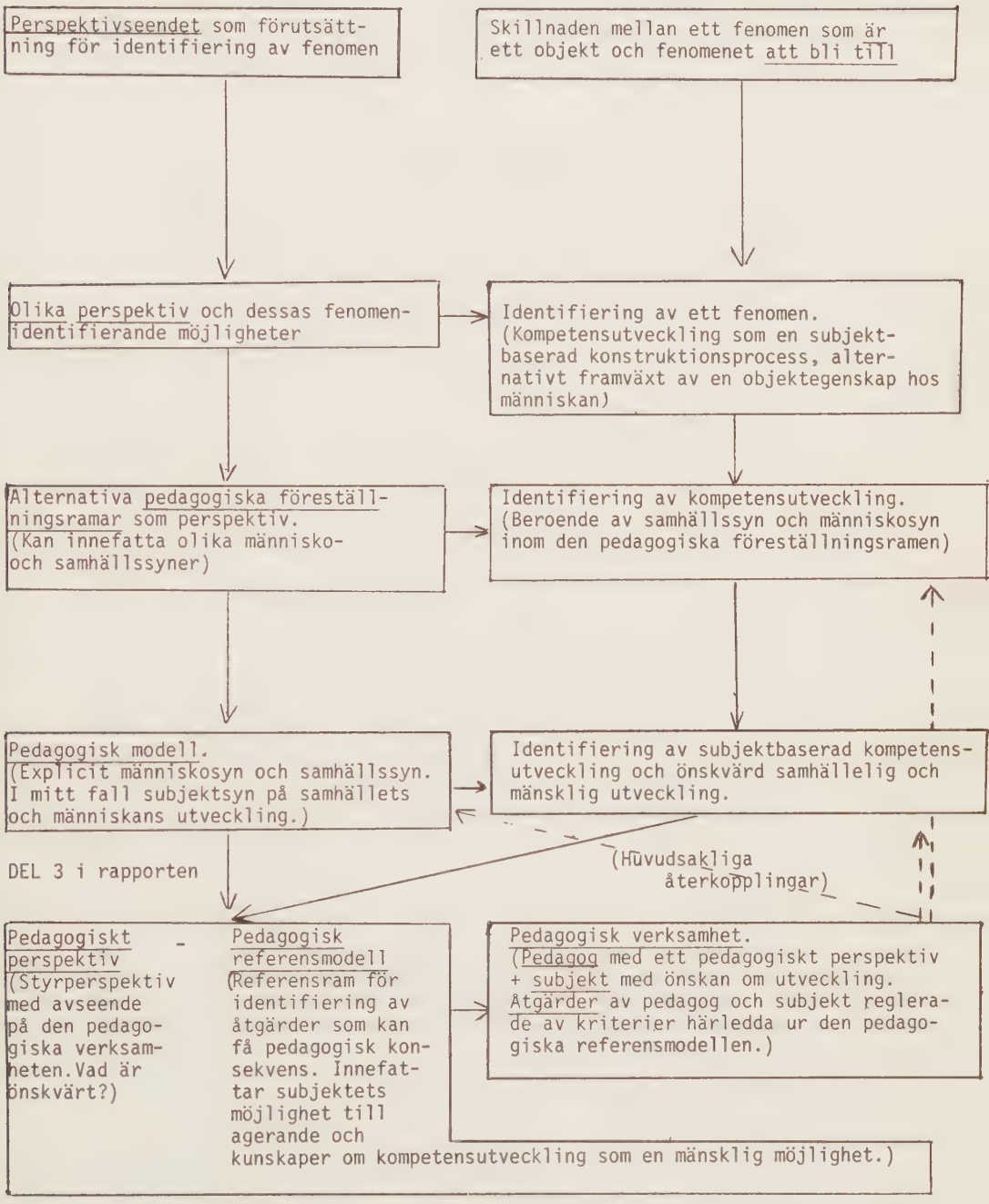
D e l 3 av rapporten ansluter till den distinktion som bör göras mellan respektive att utveckla ett pedagogiskt perspektiv och att utveckla en referensmodell för pedagogiska åtgärder.

I kapitel 8, 9 och 10 utreder jag hur ett pedagogiskt perspektiv kan gestaltas som på ett legitimt sätt möjliggör ett önskvärt ingripande i boendeutformningen. Piagets genetiska strukturalism medger en möjlighet till identifiering av en trolig utvecklingstrend. Utifrån Piagets strukturalism diskuteras relationen mellan en trolig utveckling av boendekompetens och en önskvärd utveckling. Det pedagogiska perspektivet får här funktionen av föreställningsram inom vilken vi kan gestalta det mål som pedagogiska åtgärder bör riktas mot om vi vill transformera den troliga utvecklingen till en önskvärd sådan. Det är också mot den bakgrunden jag diskuterar legitimiteten i det pedagogiska ingripandet.

I kapitel 11 och 12 diskuterar jag förutsättningar och beaktanden för att pedagogiska åtgärder skall få pedagogiska konsekvenser. Viktigt att analysera blir här åtgärders funktionella betydelse för undanröjandet av hinder som försvårar utveckling i boendet.

Denna diskussion utgår från dels den pedagogiska föreställningsram som beskrivs i avslutningen till föregående del, dels en diskussion om hinder som erfarenhetsmässigt konstaterats i samband med en sådan utvecklingsprocess. I kapitel 12 illustrerar jag användbarheten av en möjlig pedagogisk referensmodell genom att ta upp två olika projekt som genererat boendeutformande åtgärder med pedagogiska konsekvenser.

DEL 2 i rapporten



Figur 1: Relationen mellan de centrala begrepp som kommer till användning i rapporten och schematiserad framställning av analysens förlopp.

De olika leden i den analyserande utredning som följer framgår också av figur 1 s.[43] .

DEL 2

FÖRESTÄLLNINGEN OM SUBJEKTBASERAD KOMPETENSUTVECKLING OCH FÖRUTSÄTTNINGEN FÖR ETT PEDAGOGISKT INGRIPANDE

All pedagogisk verksamhet förutsätter tillgång till en föreställningsram som anger karaktären av den verksamhet som skall genereras. Traditionellt har en sådan föreställningsram formulerats som en enkel teknologisk modell i termer av "Mål- metod- resultat". Modellens funktion är här att ange de beaktanden som är nödvändiga för att en önskvärd verksamhet skall komma till stånd. Med modellens hjälp skall man också kunna reda ut hur dessa beaktanden bör relateras till varandra med avseende på de olika aspekter i den pedagogiska verksamheten som berörs.

Identifieringen av möjligheter till ett pedagogiskt ingripande i boendets utformning förutsätter därför också tillgången till en föreställningsram som är sådan att den tillåter oss att upptäcka hur det pedagogiska ingripandet kan gestaltas inom boendeutformningens specifika problemram. För att den pedagogiska modellen eller föreställningsramen som identifieras skall äga giltighet för boendeutformningens problem måste den baseras på kunskaper om de generella aspekter som utmärker miljöutformningen som problemsituation.

Jag måste alltså utgå från en generell föreställningsram som jag tillämpar på boendet. I del 2 av rapporten syftar jag till att analysera och utveckla en sådan, d v s en modell som bygger på de generella apsekter som är förknippade med miljöutformningens specifika problem. I del 3 kommer jag att tillämpa denna modell på miljöutformningens specifika problem för att därmed kunna identifiera de kännetecken som måste gälla för en adekvat pedagogisk referensram som utgångspunkt för ett pedagogiskt ingripande i miljöns utformning, specifikt boendemiljön.

För att kort ange de problem som jag berör i del 2 återgår jag till den ovan nämnda "mål-metod-resultat"-modellen. Som utgångspunkt för pedagogisk verksamhet skulle den modellen kunna vara lämplig om den rymde de generellt relevanta aspekterna av problemen med boendet som jag tog upp i del 1. Det rör sig om legitimeringen av det pedagogiska ingripandet och frågan var här om ingripandet medger att vi behåller föreställningen om boende som subjekt med möjlighet att själva konstruera ett kompetent förhållande till sitt boende.

"Mål-metod-resultat"-modellen utgår från föreställningen att metoderna riktas mot människan som ett utvecklingsbart objekt. Ingripandet förutsätts legitimt genom att det formuleras utanför den pedagogiska processen i form av "mål". Det blir då nödvändigt att utreda på vilket sätt denna generella modell måste förändras för att den skall kunna

rymma den subjektsyn på mänsklig utveckling som bör prägla ett pedagogiskt ingripande i miljöns utformning.

Den fråga jag här ställer kan enklast formuleras sålunda: Vilka konsekvenser för en generell pedagogisk föreställningsram ger en subjektsyn upphov till?

Det centrala i en pedagogisk modell är föreställningen om den process som uppstår då metoderna eller åtgärderna drabbar de människor som utsätts för påverkan. Det blir då omöjligt att utreda konsekvenserna för en sådan modell utan att först klarlägga den föreställningsram som krävs för att vi skall kunna identifiera en subjektbaserad kompetensutveckling till skillnad från en utveckling av ett objekt. Mot bakgrund av en sådan utredning skall analyseras vilka konsekvenser som föreställningsramen leder till då den inkorporeras i en modell över den pedagogiska verksamheten som ett instrument - ett instrument som konstruerats med syfte att bidra till skapandet av ett möjligt och önskvärt framtida individuellt och kollektivt förhållningssätt.

Den modell jag kommer fram till innebär att målet med den pedagogiska verksamheten måste härledas som ett perspektiv för bedömning av pedagogiska åtgärder.

Åtgärderna kan däremot inte mekaniskt härledas ur enbart detta perspektiv. De måste ses som en konsekvens av också de subjekts agerande som ingår i den pedagogiska processen.

I kapitel 4 (del 2) kommer jag att försöka ange några centrala begrepp som jag har funnit användbara för en identifiering av de problem som sammanhänger med föreställningen om subjektbaserad kompetensutveckling. Dessa begrepp kommer jag att använda som redskap i den fortsatta analysen. I kapitel 5 anges en teoretisk referensram som skall vara användbar för identifiering av en subjektbaserad kompetensutveckling.

Därmed vill jag visa att ett teoretiskt referenssystem möjliggör praktisk identifiering av "subjektbaserad kompetensutveckling". De övriga kapitlen i del 2 motiveras i den fortlöpande framställningen.

KAPITEL 4 BEGREPPSLIG FÖRESTÄLLNINGSRAM FÖR IDENTIFIERING AV SUBJEKTBASERAD KOMPETENSUTVECKLING

I kapitel 4 utreder jag frågan om hur vi kan konceptualisera fenomenet kompetens.

Detta gör jag genom att bl a:

1. ange hur vi kan uppfatta skillnaden mellan en subjektsyn och en objektsyn på mänsklig utveckling ontologiskt, d v s med avseende på kunskapsteoretiska frågor rörande den mänskliga kompetensens natur.
2. diskutera en begreppsbildningsram som gör det möjligt att identifiera en subjektbaserad utvecklingsprocess.
3. dra ut konsekvenserna av denna begreppsbildningsram för identifiering av de dimensioner som bör beaktas då vi försöker föreställa oss kompetensutveckling som en subjektbaserad process.
4. sammanfatta konsekvenserna för min fortsatta utredning.

4.1 Ontologisk skillnad mellan en subjektsyn och en objektsyn på mänsklig utveckling

För mitt fortsatta resonemang blir det nödvändigt för mig att illustrera den skillnad som impliceras av föreställningen om människan som utvecklingsbart objekt respektive subjekt i utveckling. Problemet gäller främst relationen mellan människan och hennes omvärld. När vi föreställer oss människan som objekt studerar vi relationen mellan människan och omvärlden som en relation mellan två fenomen som i princip kan identifieras oberoende av varandra och som kan inordnas i ett och samma system. Noterad systematik i relationen mellan dessa två fenomen kan då också relateras till ett av observatören konstruerat beskrivningssystem, som speglar den observerade systematiken. Beroende på noggrannheten i våra observationer och tillgången på ett beskrivningssystem kan vi då också försöka förutsäga förändringar hos fenomenet A beroende på förändringar hos fenomenet B. Förändringar hos objektet/fenomenet människan kan då t ex på det psykologiska planet noteras i termer av beteendeförändringar, på det fysiologiska planet i termer av fysiologiska reaktioner.

Det skulle m a o vara teoretiskt möjligt att inordna människans sätt att reagera och att utvecklas inom ramen för samma typ av analys och beskrivningssystem som gäller all materia f ö. Detta skulle gälla även om vi nyanserade relationen mellan människan och hennes omvärld så att vi erkände att omvärlden som fenomen påverkar människan, som i sin tur i sin förändring kan påverka omgivningen. Det väsentligaste i en objektsyn på mänsklig utveckling är dock föreställningen att människan till sitt väsen inte

är artskild från naturgivna fenomen i övrigt. Omvärldens påverkan på människan och människans påverkan på omvärlden antas vara av i princip samma karaktär. Jag skulle vilja kalla denna föreställning objektsynens ontologi. Ontologin kommer också att prägla sättet att bedöma gränserna för och metoderna att uppnå möjliga kunskaper om mänsklig utveckling.

Till skillnad från en syn på människan som objekt innebär ett studium av människan som subjekt i utveckling en föreställning om relationen mellan människan och omvärlden som en relation skapad av människan själv.

Om frågan gäller människans utveckling i relation till omvärlden innebär en subjektsyn att det är den av subjektet skapade relationen som är av intresse. En objektsyn innebär däremot att det är den relation som kan iakttas mellan människa och omvärld som är av intresse, oavsett och oberoende av den människa som observeras.

Att ställa frågan om vilken av föreställningarna som är sannare eller riktigare vore att missförstå innebörden av en ontologisk utgångspunkt. En sådan utgångspunkt är att likställa med ett axiom. Utifrån objektsynen ser vi vissa aspekter i människans relation till världen omkring som vi inte ser utifrån subjektsynen. Frågan om riktigheten i val av utgångspunkt måste alltså behandlas relativt den typ av problem som vi vill belysa.

Hur sofistikerad vår analys än är kommer vi aldrig med en objektsyn åt de betingelser som krävs för att människan skall kunna genomföra ett aktivt och kreativt ingripande i miljön. För att förstå en sådan process måste vi utgå från föreställningen om människan som subjekt, med intentioner och förmåga att etablera ett instrumentellt förhållande till omvärlden. Denna relation blir givetvis kvalitativt olik en objekt-objekt-analys, bl a just därför att föreställningen om människan som subjekt med möjlighet till utveckling implicerar att människan kan etablera ett instrumentellt förhållande till analysen av sig själv som objekt i relation till andra objekt. En subjektsyn på mänsklig utveckling innebär därför ett studium av det fenomen, den relation mellan människa och omvärld, som innefattar den mänskliga möjligheten att överskrida sitt beroendeförhållande till denna omvärld. De determinanter som ur ett objektperspektiv på mänsklig utveckling kan identifieras som orsaksfaktorer till beteendeförändring kan m a o överskridas av människan som subjekt, individuellt och/eller kollektivt.

4.2 Begreppsram för identifiering av en subjektutvecklingsprocess

4.2.1 Frågan om kausalitet

Av del 1, upptaktsdelen i den här rapporten, framgår att den grundläggande frågan gäller vilka kunskaper som krävs

för att vi skall kunna generera de åtgärder som bäst främjar utvecklingen av människors kompetens att i den egna miljön skapa t ex trivsel. Det är mot den bakgrunden som frågan om kausalitet blir relevant.

Skillnaden mellan föreställningen om människan som objekt respektive som subjekt med möjligheter till utveckling kan givetvis angripas utifrån olika infallvinklar. Här är det främst av intresse att belysa skillnaden med avseende på frågan om kausalitet. Det är självfallet kunskapen om de determinanter som bestämmer ett visst tillstånd som är det relevanta och intressanta med en kausal förklaring till ett visst tillstånds möjliga uppkomst. Detta kunskapsintresse vill jag kalla tekniskt. I och med att det formulerats uppstår frågan om hur jag kan föreställa mig beroendeförhållandet mellan människan och omvärlden med utgångspunkt från synen på människan som subjekt.

Teleologiska och kausala förklaringar.- von Wrights (1971) analys av skillnaden mellan kausala förklaringar och teleologiska förklaringsmönster visar en möjlighet när det gäller att knyta ett tekniskt kunskapsintresse till synen på människan som subjekt i utveckling. I stort kan von Wrights arbete karakteriseras som en analys av skillnaden mellan att å ena sidan utgå från Hempels år 1942 framlagda teori om generell lagbundenhet och historiska förklaringar och att å andra sidan såsom Dray (1957), Gardiner (1952) och Anscombe (1957) förkasta användbarheten av den hempelska föreställningen om generell lagbundenhet som det sätt varigenom man kan sammankoppla determinanter och ett historiskt skeende. Den hempelska förklaringsmodellen innebär att man inom ramen för en allmän lag eller modell söker inordna dels det objekt som skall förklaras, dels de fenomen som förekommit och som enligt den generella modellen med nödvändighet måste relateras till det observerade objektet. I den mån vi kan inordna allt fler sådana observationer inom ramen för samma täckande modell skulle vi kunna tala om generell lagbundenhet mellan fenomen som kan klassificeras som likartade. Detta förutsätter dock att de studerade fenomenen är av samma karaktär vad avser det sätt på vilket determinanten verkar på det studerade fenomenet.

K r i t i k e n a v Hempels synsätt.
Nedanstående kritik mot Hempels resonemang går främst ut på att visa dels att föreställnigen om generell lagbundenhet inte är användbar för historiska skeenden, dels att den mekanism som karakteriserar ett historiskt förlopp inte kan förstås som inordnad i ett naturgivet skeende oberoende av mänsklig handling och intentionalitet såsom den hempelska modellen förutsätter. von Wright anför (1971, s 24) Drays och Gardiners illustrationer till varför tanken på generell lagbundenhet som utgångspunkt för historiska förklaringar måste avvisas. Den hempelska modellen skulle, med krav på exakt prediktion, bli så specifik att den endast vore giltig på det specifika fallet. Detta skulle göra modellen praktiskt oanvändbar för mitt syfte. Anscombe går vidare i kritiken av hempels traditionellt positivistiska förklaringsmodell (von Wright, 1971 s 18, 26) genom att peka på den

mekanism som till skillnad från ett naturgivet skeende måste förstås som grundläggande för orsakssamband vid historiska skeenden. Anscombe framför tanken på ett intentionellt styrt praktiskt resonemang som grundläggande för förklaringen av historiska skeenden.

Den praktiska syllogismen.- Anscombes förklaringsmodell utgår från att ett historiskt subjekt agerar enligt ett praktiskt slutledningsschema: Om jag vill p och om handling a fordras för detta, gör jag a för att nå p (jfr von Wright, 1971, s 96.) von Wright tar detta slutledningsschema som utgångspunkt för att analysera den teleologiska förklaringsmodellen som ett alternativ till Hempels föreställning om förklaring. Den teleologiska modellen skulle vara specifikt användbar för historiska och samhällsvetenskapliga förklaringar. På sidan 27 säger von Wright:

> "It is a tenent of the present work that the practical syllogism provides the sciences of man with something long missing from their methodology: an explanation model in its own right which is a definite alternative to the subsumption-theoretic covering law model".

Från min utgångspunkt är kanske det mest intressanta med von Wrights arbete att det blottlägger subjektets roll som orsaksfaktor till uppkomsten av olika fenomen utöver de orsaksfaktorer som kan härledas till en naturgiven nödvändighet.

Subjektet som orsaksfaktor.- Vad gäller människan som subjekt i utveckling är vi inte med nödvändighet hänvisade till en typ av förklaring till beroendeförhållanden mellan determinanter och fenomenförändringar. Vi kan också sträva efter att bygga upp förklaringar utifrån föreställningen om människan som den grundläggande orsaksfaktorn till att olika fenomen uppstår. Då måste vår föreställning om generella kunskaper med nödvändighet vara en annan än den generalitet som blir en konsekvens av den hempelska förklaringsmodellen. von Wright säger här apropå den hempelska modellen:

> "The discovery of causal relations presents two aspects: an active and a passive one. The active component is the putting in motion of systems through producing their initial states. The passive component consists in observing what happens inside the system - as far as possible without disturbing them" (s 82).

Att betrakta människan som objekt innebär att försöka sätta in henne i ett naturgivet system där observatören tar på sig den aktiva respektive passiva rollen för att upptäcka det orsakssamband som kan förklara mänsklig utveckling. Att betrakta människan som subjekt i utveckling innebär däremot att man har människan som aktiv eller passiv agent i hennes egenskap av världsupptäckare som studieobjekt.

Utifrån mitt perspektiv är det frågan om de världsupptäckter som krävs för att människor skall kunna gripa in i den egna boendesituationen i syfte att skapa t ex trivsel för sig själv. När jag då ställer kravet på generella kunskaper uppstår frågan om det finns något generellt i det sätt på vilket människan kan och bör förhålla sig till sin miljö för att nå olika mål. Man skulle t ex kunna säga att om människan vill utveckla möjligheten att manipulera med naturgivna objekt i omvärlden så bör hon bygga upp ett kunskapsmässigt kausalt förhållningssätt (enligt Hempels modell) till omvärlden. Detta skulle vara en generell kunskap om människans möjlighet att utvecklas som subjekt.

Generalitet som en kombination av möjligheter.- Den generalitet som vi bör eftersträva kan alltså inte bestå av kausala samband som möjliggör säker prediktion av hur människan kommer att handla i bestämda situationer. Vi måste snarare söka generaliteten i en kombination av möjligheter och i vad som bör karakterisera dessa möjligheter som står människan till buds i hennes strävan att utveckla olika betingelser i sin miljö.

Om människan som individ eller art kommer att utnyttja dessa möjligheter kan givetvis inte förutsägas. Däremot kan konstateras att om människan har intentionen att utveckla ett specifikt förhållande i eller till omvärlden så kan en viss specificerad sammansättning av förutsättningar utgöra en möjlighet för realiserandet av den önskvärda utvecklingen. Det generella ligger då inte i beskrivningen av dessa förutsättningars kausala samband med andra förutsättningar utan i det sätt på vilket människan kan och bör ta förutsättningarna i anspråk.

Det generella kommer på så sätt att utgöra en beskrivning av vad som kan karakterisera en möjlig process där människan själv är den aktiva part som krävs för processens förverkligande. Teorin kommer då att gälla det möjliga i en utvecklingssituation och inte en i praktiken förväntad utveckling.

Nu skulle kunna hävdas att von Wrights praktiska slutledningsschema i sig utgör en sådan allmängiltig kunskap om subjektets möjlighet till handling. Även om detta schema är intressant i och med att det utsäger att man kan erhålla systematiska kunskaper om människan som subjekt, är det dock otillräckligt. Den praktiska syllogismen är en formalisering av människans möjlighet till ett rationellt och praktiskt resonerande förhållningssätt till omvärlden. Men denna formalisering är så generellt bunden till människan som art i förhållande till en specifik individuell situation att vi knappast kan få allmängiltiga kunskaper om innehållet eller om vad som bör karakterisera ett relevant praktiskt slutledningsförhållande till allmängiltigheten i en praktiskt avgränsbar situation, t ex boendet i en svensk förort. Ett sätt att lösa detta problem skulle kunna vara att använda kunskap om vilken handling som krävs för att man skall nå ett visst mål. Vi måste

alltså försöka utveckla en modell som allmängiltigt beskriver en möjlig förändringsprocess där subjektet är kausal agent. Den fråga som vi på det här stadiet i så fall bör besvara är hur vi inom ett och samma begreppssystem skall kunna knyta ihop handling, förändring i omvärlden och kunskaper om nödvändiga handlingar och intentioner för att förändra omvärldsbetingelser.

4.2.2 Dialektisk materialism som utgångsmodell för analys av en möjlig subjektutvecklingsprocess

För att kunna hantera en möjlig subjektutvecklingsprocess i planeringsdiskussioner måste två problem bearbetas. Dels gäller det vilken typ av kunskap som krävs beträffande denna process, dels hur sådan kunskap skall kunna systematiseras för att bli underlag när man vill generera åtgärder som kan komma att främja denna utveckling.

All empiri pekar mot att människan kan ses som kapabel att utveckla ett subjektförhållande till sin omvärld. Även om en enskild individ i sitt beteende visar avsaknad av ett sådant förhållande kan vi inte förneka att ett subjektförhållande är en potentiell möjlighet för denna individ som medlem av arten människa. Om vi därför skall utveckla von Wrights praktiska syllogism så att den blir en modell som kan vara utgångspunkt för systematisering av kunskaper som underlag för åtgärder, så måste modellen preciseras (dess frihetsgradtal begränsas) med avseende på subjektets möjligheter till handling.

Den praktiska syllogismen har en intentionell komponent, viljan att uppnå det önskvärda tillståndet p. Den har också en förhållningskomponent, subjektets förhållande till p via handlingen a. Detta förhållningssätt består i sin tur av två komponenter, dels det hos subjektet tänkta förhållandet mellan handlingen a och det önskvärda tillståndet p, dels det rådande förhållande som karakteriseras av en avsaknad av handling a och dess betydelse för att tillstånd p ej föreligger.

Trots att dessa två förhållningssätt föreligger samtidigt så är de varandras motpoler. Detta är ingen orimlighet, eftersom det ena förhållandet existerar som en tankekategori och det andra som en från subjektet, i nuet, oavhängig situation eller enklare uttryckt: i subjektets kontext. Att denna kontext kan vara en produkt av subjektets tidigare handlingar är en annan fråga.

Den intressanta frågan är nu vad handlingen har för innebörd för subjektet, d v s hur subjektets handling är kopplad till samma subjekts utveckling. Utveckling är i detta sammanhang en fråga om subjektets transformation av det rådande förhållandet till det tänkta. Man kan säga att det är denna transformation som är den kausala mekanism (i bemärkelsen naturgiven möjlighet) som möjliggör subjektets utveckling. Frågan om vad som är möjligt i subjektets utveckling hänger sålunda primärt ihop med sub-

jektets förmåga att i befintliga förhållanden (under rådande betingelser) identifiera och i handling eliminera sådana betingelser som motsäger och omöjliggör det tänkta förhållandet. I denna transformation skapas de olika kontextuella karakteristiska som präglar den mänskliga existensen.

Uppkomsten av relationen mellan en yttre, naturgiven och social, kontext och en inre privat kontext.- Låt oss anta att kontexten endast består av en naturgiven kontext, som är oberoende av mänskligt ingripande, och att handling a inte har någon förankring hos subjektet S. Under förutsättningen att människan såsom objekt har den neurofysiologiska kapaciteten att memorera och att identifiera kopplingen mellan handling a och konsekvens p så uppstår en kvalitativt ny typ av kontext, utöver den naturgivna. Denna nya kontext kan förstås som orsakad av endast S, på grundval av handlingen a´s konsekvenser. Handlingen a har dock konsekvenser inte enbart för uppnåendet av p utan också på så sätt att S nu vet att a krävs för att p skall uppnås. Vi har med andra ord två slag av kontexter, dels den naturgivna, dels den av människan skapade. Den sistnämnda kontexten består dels av en förändring av yttre betingelser, dels av en förändring av de inre betingelser som karakteriserar S. Denna tudelning i yttre och inre betingelser blir betydelsefull i och med att S omges av flera andra S och i och med att därmed de yttre betingelsernas förändring har konsekvens för flera S, medan de inre betingelsernas förändring främst har konsekvens för det individuella S. Härmed har vi möjlighet att förstå uppkomsten av en ytterligare kontext för människan som subjekt, en kontext som har att göra med den kollektiva erfarenheten. Denna kollektiva erfarenhet resulterar i en kulturell, social och kommunikativ kontext som jag kallar offentlig kontext.

Den mänskliga möjligheten till utveckling består således av möjligheten att samordna utvecklingen av privat, offentlig och naturgiven kontext, mot bakgrund av föreställningen om den önskvärda utvecklingen.

Detta sätt att formulera den mänskliga möjligheten till utveckling som subjekt utesluter inte apriori att det finns andra sätt att formulera möjligheten ifråga. Två frågor måste bearbetas för att min formulering skall vara godtagbar.

K r i t i s k a f r å g o r. För det första: Innefattar formuleringen en beskrivning av den mänskliga möjligheten såsom denna kan komma till uttryck hos människan som naturgivet objekt? Denna fråga vill jag besvara jakande. Detta utesluter naturligtvis inte att ytterligare kunskaper om människan som naturgivet objekt skulle kunna resultera i en mera stringent formulering av den mänskliga möjligheten att utvecklas som subjekt.

För det andra: Är min formulering av den mänskliga möjligheten att utvecklas som subjekt användbar? Denna andra fråga kan besvaras endast utifrån de praktiska konsekvenser som

en åtgärdsprövning kan uppenbara. Det är med andra ord en praktisk/empirisk fråga.

Formuleringen av den mänskliga möjligheten till utveckling som subjekt kommer nära uttolkningar av den dialektiska materialismen. Eneroth (1974) säger t ex: "Att en motsägelse är dialektisk innebär alltså att den råder mellan en möjlig egenskap (en väsentlig möjlighet) och en hos objektet given egenskap som innebär att möjligheten är oförverkligad" (s 60). Jag tolkar här Eneroth så att han ger uttryck för tanken att dialektiken måste förstås i relation till ett handlande subjekt, ett subjekt som kan förverkliga möjligheter.

Den jugoslaviske samhällsfilosofen Marković gör i sin analys av möjligheterna att utveckla socialismen (1972) följande uttolkning av den dialektiska materialismen:

> "Vad som utmärker dialektiken som samhällsfilosofisk metod (dess differentia specifika) är en strävan a) att i varje system upptäcka dess väsentliga begränsning, d v s de strukturella egenskaper som förhindrar att systemet utvecklas mot ett högre stadium, och b) att påvisa de konkreta möjligheterna att överskrida en sådan begränsning". (s 42)

Här ger Marković uttryck för föreställningen att dialektisk materialism blir ogripbar utan föreställningen om dialektiken som främst en modell av det aktivt handlande subjektets förhållande till sin omvärld.

Det finns andra uttolkare av dialektisk materialism, t ex de som menar att det centrala är att man kan ha en modell av omvärlden som tillåter uttolkningar av tillvaron som bestående av motsägelser och motsättningar som drivkrafter för en utvecklingsprocess. Detta kan vara fallet när vi rör oss med sådana fenomen som skapats av människan, t ex produktionsapparaten eller samhälleliga institutionsformer som i praktiken främst tenderar att förverkliga vissa gruppers intentioner att uppnå önskvärda tillstånd. I sådana fall utgör dock detta en sekundär effekt till att människan på ett dialektisk materialistiskt sätt de facto utvecklar sina möjligheter. (Se vidare kapitel 5)

Den dialektiska materialistiska utvecklingsmodellen som analysmetod.- I min analys uppfattar jag sålunda den dialektiska materialismen som en formalisering av betingelser för mänskliga möjligheter och deras utveckling. En sådan formalisering hänger inte med nödvändighet samman med någon specifik samhällspolitisk uppfattning. Det rör sig snarare om en analysmetod. När vi försöker precisera den dialektiska materialismen som modell över mänskliga möjligheter kan resultatet se olika ut, beroende på hur man problematiserar subjektets intentioner att uppnå det önskvärda tillståndet p och beroende på de egenskaper i den befintliga kontexten som motsäger (förhindrar) uppnåendet av det önskvärda tillståndet. Resultatet blir också beroende av hur begreppet "subjekt", S, bestäms i ett specifikt sammanhang, d v s om det är frågan om en enskild individ, en specificerad grupp individer

eller mänskligheten som art. Oavsett vilket normativt ställningstagande vi tar är det uppenbart att försök att klarlägga människors möjlighet till utveckling alltid måste få samhällspolitiska konsekvenser. Detta är dock en helt annan fråga och en följd av de problem som innefattas i frågan om att främja människors utvecklingsmöjligheter. Det gäller m a o utgångsproblemens teknologiska karaktär.

Begränsningar i den dialektiskt materialistiska utvecklingsmodellen. - Jag har tidigare antytt att denna allmänna formulering om mänskliga möjligheter inte kan ta oss särskilt långt på vägen att i praktiken förverkliga det önskvärda tillståndet p. Den dialektiska ansats som jag försökt formulera har såsom allmän lag knappast samma genomslagskraft som förklarande satser av den typ Hempel (se ovan) företräder. Här vill jag instämma med Tännsjö (1974) som i ett försök att klarlägga en del av marxismens grundbegrepp och deras eventuella inkonsekvenser, apropå Engels formulering av lagen om negationernas negation, säger:

> "Problemet med den här lagen, som också Engels konstaterar, är att den helt saknar förklarande kraft. Varje negation leder inte till utveckling och vilka som gör det måste fastställas från fall till fall. Det innebär att denna lag ej kan användas för förutsägelser." (s 41)

Styrkan i den dialektiskt materialistiska utvecklingsmodellen.- Styrkan i att formulera en allmän modell av det här aktuella slaget ligger främst i att vi därigenom erhåller ett kriterium på vad som bör beaktas och hur olika problem kan relateras till varandra i vår strävan att få systematik och allmängiltighet i de åtgärder som kan vidtas för att främja subjektets möjlighet till utveckling. Om vi håller oss till en kontext som subjektet de facto är tvungen att agera i (åtminstone om S är en boende i en konkret boendesituation) är det lättare att förstå vilka betingelser som kan utgöra hinder för det möjliga, utan att vi för den skull alltid behöver reducera det önskvärda till sådana förändringar som har relevans enbart för ett individuellt S. Det kan finnas betingelser i den privata, offentliga och/eller den naturgivna kontexten som i mer än ett avseende begränsar strävan att uppnå tillstånd p och som utgör ett sådant hinder som måste överskridas.

Konsekvenser för en strävan att nå kunskaper om subjektets utvecklingsmöjligheter. - En strävan att nå systematisk kunskap om ett subjekts utvecklingsmöjligheter blir rimlig om vi kan acceptera tanken på kunskapers relativitet visavi olika situationer och om vi undviker att se kunskaper som enbart beskrivningar eller analyser av fenomen som är avgränsbara i rum och tid. Det är inte frågan om att beskriva ett existerande fenomen på något absolut sätt. Snarare är det ett försök att identifiera de hinder och möjligheter som kan vara utmärkande för fenomenet som tillblivelseprocess.

Subjektets utvecklingsprocess såsom fenomen hanteras i dess karaktär av att bli till. Det är alltså snarast fenomenet tillblivelse, avseende subjektets möjlighet till utveckling, som är av intresse och inte det som kan identifieras som produkten av en tillblivelse.

Om vi betraktar förändringsprocessen, tillblivelsen, kan vi identifiera två slag av fenomen. Ett fenomen kan ses som produkten av

en förändring. Ett annat fenomen är tillblivelsen i sig. Mitt kunskapsintresse, som är tekniskt/praktiskt, innebär att jag behandlar frågan om människans möjlighet till utveckling såsom ett fenomen i den senare meningen, dvs jag koncentrerar mig på de problem som har att göra med fenomenet tillblivelse när det gäller subjektets möjliga utveckling. Det är en fråga om möjligheter och hinder såsom generellt problem, avseende en innehållslig specifik process.

Det tekniska kunskapsintresset som grundläggande utgångspunkt.- Den föregående presentationen startar i ett tekniskt (= praktiskt) kunskapsintresse såtillvida som den är förankrad i en konkret problematik, där intentionen att uppnå tillståndet p styr den fortsatta problematiseringen och kunskapssökandet. Det finns m a o en specifik metodologisk implikation i sättet att formulera modellen över människans möjlighet till utveckling som subjekt. Härmed utesluts dock inte möjligheten att identifiera väsentliga egenskaper i den befintliga kontexten, egenskaper som kan bli möjligheter för mänsklig utveckling genom en målinriktad kunskapssökande process. Snarare tvärtom.

4.3 Dimensioner i föreställningen om kompetensutveckling som en subjektbaserad process

Mot bakgrund av den dialektiskt materialistiska modell som jag tidigare diskuterat är det möjligt och fruktbart att betrakta kompetens som ett begrepp som refererar till den aspekt av subjektutvecklingen som innefattar dels föreställningen om vad som i en specifik situation karakteriserar möjligheter och hinder för uppnåendet av det önskvärda tillståndet, dels samordningen av denna föreställning med manifesta åtgärder gentemot kontexten. Det rör sig om åtgärder som resulterar i transformation av det önskvärda till reellt existerande fenomen. Jag anger alltså kompetensbegreppets konstruerande karakteristik i en process av subjektutveckling.Denna karakteristik berör på ett grundläggande sätt människans möjlighet att samordna det jag tidigare diskuterade som objektsyn kontra subjektsyn.

Vi måste föreställa oss kompetensen som subjektets möjlighet att i praktisk verksamhet samordna en subjektdimension som är intentionellt förankrad och en objektdimension som är förankrad i kunskaper om de kontextuella fenomen som omger subjektet.Den fråga som jag är intresserad av att utreda är hur denna kompetens kan förstås såsom utvecklingsbart fenomen.

Kompetensen som fenomen kan inte betraktas som en egenskap, på förhand given. Den kan ses endast som en process, som utvecklas olika beroende på det sätt på vilket subjekt- och objektdimensionerna samordnas av det subjekt vars utveckling skall främjas. Därmed kan det sätt på vilket vi modellmässigt formulerar möjligheten för subjektet att utveckla kompetens få konsekvens för hur kompetensen faktiskt utvecklas.

Jag kommer att försöka beskriva människans möjlighet att skapa kompetens mot bakgrund av nödvändigheten hos subjektet att koordinera kompetensens subjektiva och objektinriktade dimensioner. Dessa två dimensioner gäller människans utveckling. Objektdimensionen gäller människans riktande av handlingar utåt, mot de fenomen som omger henne.

Denna dimension vill jag kalla subjektets synkrona dimension. Här rör vi oss med fenomen som uppträder synkront till människan som subjekt och som utgör den kontext som måste förändras för att en intention att uppnå ett visst tillstånd skall kunna förverkligas. Därutöver har vi den dimension i vilken subjektets egen utveckling äger rum, den diakrona dimensionen.

4.3.1 Kompetensutveckling som en funktion av subjektets synkrona dimension

I sin introduktionsbok till logik och vetenskaplig metod säger Cohen & Nagel (1961): "The ideal of Science is to achieve a systematic interconnection of facts" (s 394). Här ger de enligt min syn uttryck för det synkrona förhållningssättet, den synkrona dimensionen. Detta perspektiv innebär att man ser på den mänskliga kontexten som ett av människan oberoende fenomen, som ett fenomen framträdande här och nu. Detta innebär dock inte att man tar avstånd från studier av fenomenens utveckling. Snarare impliceras i alla försök till förklaring av ett fenomen att man försöker sätta in det i en orsak-verkan-kedja. Detta vore inget problem om vi, i likhet med t ex Homans (1969) ser det som vetenskapligt intressant endast att studera människan och samhällen som naturgivna system. Ett sådant synsätt kräver dock antingen en helt deterministisk syn på människors möjlighet att påverka sin egen historia (en praktiskt ohållbar ståndpunkt) eller att man undandrar från vetenskapligt studium sådana fenomen som är produkter av intentionellt handlande subjekt.

Uppenbarligen framträder synkront till människan också sådana fenomen som har sin yttersta orsak i människors intentionella handlingar. I sådana fall måste man erkänna att problemet är att klarlägga dessa fenomen med avseende på subjektets möjlighet att frambringa dem i den situation subjektet befinner sig. Det är detta förhållande som ger von Wrights (1971) tidigare refererade tilltro till den praktiska syllogismens betydelse för samhällsvetenskaplig forskning en övertygande karaktär. Om vi sätter in den intentionellt handlande människan i ett utvecklingsperspektiv framträder den modell jag tidigare diskuterade som en betydelsefull utgångspunkt för att förklara uppkomsten av olika slag av kontextuella fenomen. Det blir då också möjligt att särskilja olika typer av kontextuella fenomen vars förklaringar måste ses som artskilda.

Artskilda kontextuella fenomen. - Kontexter kan vara artskilda enligt de sätt på vilka de uppstått, enligt de kombinationer av möjligheter som är deras upphov. Dessa kontextuella fenomen materialiseras också på olika sätt inför subjektet. För det första har vi sådana kontextuella fenomen som är resultatet av naturens generering av möjlighetskombinationer, dvs fenomen i påtagligt fysisk form. För det andra har vi fenomen som är produkter av det mänskliga handlandet. Dessa kan vara kollektiva eller individuella produkter och de kan framträda inför oss på olika sätt. Vi har de produkter som kan varseblis med samtliga våra sinnen, såsom fysiska fenomen, och vi har de produkter som endast kan uppfattas som symboler för en kontextuell relation, t ex det talade eller skrivna språket. Vi har också individuellt skapade fenomen som kan uppfattas endast som inre föreställningar. Listan kan göras längre och mera nyanserad.

För mitt vidkommande räcker det dock att notera dessa grova kategorier. (Se t ex Russells uppdelning av kunskaper i olika rumsliga dimensioner, 1948) Det intressanta är frågan om hur vi kan analysera dessa fenomens förändringsbarhet. Den första typen av naturgivna fenomen kan troligen bäst analyseras utifrån en traditionell föreställning om kausalitet. Det av människan skapade fenomenet, däremot, måste analyseras med hänsyn tagen till den intention och de faktiska möjligheter till handling som förelåg då fenomenet tillkom. På detta sätt är dessa fenomen en produkt, fast på olika vis, av det sätt på vilket den intentionellt handlande människan använder sig av de möjligheter som olika kontextuella fenomen erbjuder som resurser för att förverkliga det önskvärda tillståndet. Det kan gälla resurser sådana som språk, tankar, samhälleliga institutioner, naturgivna fenomen.

Fenomen skapade av människan. - Det står klart att när vi rör oss med fenomen som skapats av människan så hanterar vi mycket komplexa fenomen. Detta innebär dock inte att det är omöjligt att på ett systematiskt och rationellt sätt handskas med dem. Ett fenomen upprätthålls ju dels av den intentionalitet som ursprungligen genererade det och som fortfarande kan innebära intresse att vidmakthålla det, dels av de kontextuella möjligheter som omger det.

Om vi skall erhålla kunskaper om fenomenets förändringsbarhet så blir frågan om på vilket sätt fenomenet i sin framträdelseform motsäger det önskvärda tillståndet väsentlig. Det är i svaret på den frågan som vi kan se vilken eller vilka möjligheter som förverkligas och om det finns motsägelser mellan intentionen att upprätthålla fenomenet och intentionen att förändra det. Det behöver t ex inte föreligga någon konflikt apriori mellan en intention att förändra och en intention att upprätthålla ett fenomen. De egenskaper i fenomenet som man kan vilja förändra kan vara en icke avsedd konsekvens av att fenomenet har skapats i en viss kontext. En dålig boendemiljö kan t ex ha uppstått oavsiktligt s a s, därför att man begränsat föreställningen om god boendemiljö till en fråga om antal rum per person (t ex). Vid utnyttjandet av olika kontextuella möjligheter har man då oavsiktligt skapat en miljö som motsäger möjligheten att förverkliga andra önskvärda tillstånd i miljön.

Begränsande betingelser.-Den här komplexa bilden blir kanske mindre komplex om vi betänker att olika kontextuella fenomen inte erbjuder ett oändligt antal möjligheter och att de fenomen i form av resursmöjligheter som upprätthåller ett tillstånd kan vara av större eller mindre betydelse för att vissa egenskaper framför andra skall framträda hos det studerade fenomenet. Sådana begränsade betingelser måste vara med i utgångsbetingelserna när vi försöker erhålla kunskaper på basis av de resursmöjligheter som olika fenomen erbjuder i relation till olika typer av intentioner som kan implicera handling gentemot kontexten.

Den synkrona dimensionens riktning.- En viktig aspekt som måste betonas innan jag går över till att diskutera den diakrona dimensionen är att den synkrona dimensionen är riktad mot fenomen i omvärlden såsom de framträder inför subjektet i sin egenskap av oberoende objekt. Det synkrona perspektivet måste alltså alltid bygga på kunskaper om faktiskt existerande fenomen och vid all forskning vara empiriskt förankrad. För att vi skall ha möjlighet att på ett generellt sätt identifiera olika fenomens faktiska

möjligheter måste vi dock kunna relatera dem till subjektutvecklingens diakrona dimension och dennas förankring i människors intentioner att uppnå olika önskvärda tillstånd. Kontextuella möjligheter kan ju vara helt olika, beroende på vad som karakteriserar det önskvärda tillståndet och vad som utmärker de existerande fenomen som motsäger det önskvärda tillståndets framträdande.

4.3.2 Kompetensutveckling som en funktion i subjektets diakrona dimension

Beskrivning av subjektets diakrona utvecklingsdimension.- Med diakron dimension åsyftar jag utvecklingen såsom den tidsmässigt framträder för det subjekt som är i utveckling. Lindholm (1975) diskuterar animationsprocessen som den process genom vilken människan övergår från att vara objekt till att bli subjekt. Jag uppfattar att han här beskriver utvecklingen i den diakrona dimensionen. Lindholm har härlett denna animationsprocess från bl a Teilhard de Chardins (1961) analys av möjligheten till mänsklig utveckling och säger bl a:

> "Animation är alltså en process, som uttryckt i Teilhards terminologi, leder till ökade interiorisering, till utveckling av insidan" (s. 60).

Men, och detta är grundläggande i min argumentation, denna animationsprocess är endast en möjlighet. Ingen animationsprocess eller subjektutveckling är möjlig utan förankring i människan som biologisk varelse.

Den diakrona dimensionen avser alltså inte sådana processer som subjektet kan iaktta synkront, dvs förändringar i den kontext som omger subjektet. Det är viktigt att hålla isär dessa båda aspekter på förändring. I den diakrona dimensionen framträder nämligen det handlande subjektets intentionalitet som en förutsättning för handling innan handlingen har inträffat. Intentionalitet bakom kontextuella förändringar är en del av förklaringen till dessa fenomens tillblivelse. Markovič(1972) har belysande behandlat vad jag kallar för utveckling i den diakrona dimensionen. Han ägnar sitt huvudsakliga intresse åt människans roll i uppbyggnaden av sådana kontextuella fenomen som av människan anses angelägna för en tillfredsställande existens. Han bygger sin analys på frågan om relationen mellan determinism och mänsklig frihet. Markovič avslutar sin analys av den samhälleliga determinismen och friheten med bl a följande rader:

> "Graden av frihet beror av i vilken utsträckning vi har kontroll över olika begränsande betingelser i systemet och förmår förverkliga de reella möjligheter som (hur osannolika de än kan synas) bäst överensstämmer med våra behov. Den högsta historiskt möjliga nivån av frihet utmärks av uppfyllandet av fundamentala mänskliga behov som utvecklats under den föregående historien och utgör den nödvändiga basen för människornas framtida självproduktion".(s 111)

Markovičs syn kan jämföras med Homans (1969) som (s 90) apropå determinism och svårigheterna för samhällsvetare att klarlägga denna säger: "Om detta sakernas tillstånd skapar svårigheter för oss i vår egenskap av samhällsforskare, så minns att det är till stor gagn för mänskligheten genom att det låter folk bevara

illusionen av valfrihet". Marković vill inte acceptera att mänsklig frihet till sist är en illusion utan vill klarlägga relationen mellan determinism och de frihetsgrader vi faktiskt har. Han intresserar sig alltså för människans möjlighet att utvecklas som subjekt i samma mening som jag givit begreppet subjektutveckling. Eller som Freire (1972) antyder med kravet på människan att ta till vara de "free spaces" som kontexten erbjuder.

Implikationen av intentionalitet som reglerande faktor. - Det är också i relationen mellan determinism och de frihetsgrader som olika kontextuella fenomen erbjuder som vi kan identifiera generaliteten i våra kunskaper, under förutsättning att de iakttagbara möjligheterna på ett systematiskt sätt underordnas den diakrona dimensionen. Min uttolkning av Markovićs slutsats ovan innebär att den diakrona dimensionen blir styrfaktor, blir reglerande för möjligheten att göra generella uttalanden om våra kontextuella möjligheter. Jag kommer att försöka belysa implikationerna av denna reglering genom följande behandling av handlingsproblematiken. Denna analys tangerar Markovićs (1972, s 91-112) som för en annorlunda argumentering men kommer fram till i princip samma slutsatser:

Om subjektet S har intentionen att uppnå tillstånd P, och

om tillstånd P motsägs av fenomenet -P, där
fenomenet -P möjliggörs av de kontextuella betingelserna X, Y och Z,och

om S vet att fenomenet -P kan transformeras till tillstånd P så
kan S försöka förändra X, Y och z till X^{-1}, Y^{-1} och Z^{-1},

så kan S genomföra handlingen a i syfte att förändra X, Y och X
till X^{-1}, Y^{-1} och Z^{-1}.

Om S genomför handlingen a, så uppnås tillståndet P.

Frågan om allmängiltighet blir då en fråga om typen av koppling mellan det intentionellt förankrade tillståndet P och de kontextuella betingelserna X, Y och Z vad avser dessas möjlighet att transformeras till X^{-1}, Y^{-1} och Z^{-1}. Om tillstånd P är ett övergripande tillstånd som berör flera subjekt och om tillstånd P innebär ett kontextuellt fenomen som svarar mot en fundamental relation mellan människa och omvärld (t ex ett utrymme att utvecklas som subjekt) så motsvarar detta graden av satsens generella utsträckning i tid och rum vad avser de subjekt som inbegrips i intentionen att nå tillstånd P. Kombinationen av X, Y och Z-egenskaper svarar då mot satsens allmängiltighet i en specifik kontext. Kontexten kan t ex vara människans privata kontext (Z) vad avser möjligheten att handskas med X och Y och den kan sägas ge de människor som besitter en viss form av kunskap om X och Y begränsade möjligheter att handskas med X och Y i relation till dessa specifika kunskapers egenart. Vi kan m a o klarlägga vilka möjligheter som vissa former av kunskaper erbjuder framför andra. Att beskriva X och Y ger t ex vissa möjligheter, men att analytiskt förklara dessa fenomen ger andra möjligheter. Att relatera olika samhälleliga fenomen till varandra utan att beakta den kausala mekanism som möjliggör dessa fenomens sammankoppling ger oss andra möjligheter till handling än en analys med hänsyn till denna kausala koppling. Endast om vi preciserar karaktären av den privata kontexten Z med avseende på det önskvärda

tillståndet P och förändringsbarheten av X och Y kan vi uttala oss om Z:s generella möjlighet att främja en subjektutveckling.

På motsvarande sätt kan vi säga att Y erbjuder vissa möjligheter med avseende på det önskvärda tillståndet P. Vi kan t ex låta Y vara en fysisk konstruktion eller en samhälleligt institutionaliserad praxis, t ex centralstyrd planeringspraxis. Betongkonstruktioner ger vissa möjligheter till förändring men inte andra. Detsamma gäller förändring av centralstyrd planeringspraxis. Frågan om huruvida betongkonstruktioner eller centralstyrd planering är generella angelägenheter beror på deras koppling till det önskvärda tillståndet P via fenomenet -P. Ur perspektivet det önskvärda tillståndet P kan vi således generellt säga att betongkonstruktioner eller central planeringspraxis erbjuder den ena eller den andra möjligheten. Om vi däremot konstaterar att de här fenomenen inte erbjuder några möjligheter utan utgör hinder för uppnåendet av P, så tvingas vi avgränsa tillstånd P till en intention att uppnå P 1, dvs ett tillstånd som står i motsatsförhållande till Y men som trots detta är en underkategori till P. Betongkonstruktionen eller centralplaneringen blir då fenomen -P 1, som upprätthålls av vissa möjligheter, X 1, Y 1 och Z 1, och som måste förändras till $X\ 1^{-1}$, $Y\ 1^{-1}$ och $Z\ 1^{-1}$.

Fenomenet Y kan givetvis samtidigt utgöra en möjlighet för upprätthållandet av fenomenet Q, som står i överensstämmelse med samma subjekts intention att bevara Q. Då har vi en värderingskonflikt, som gäller vilket tillstånd som motsvarar våra intentioner, eller vilket fenomen som är mest grundläggande för oss som subjekt. Vi kan då lösa konflikten antingen genom en värderingsanalys för att klarlägga vilket tillstånd som är mest grundläggande för oss, eller genom att generera ett tredje tillstånd (som innefattar både tillstånd P och Q) som gör det möjligt för oss att klarlägga om en annan kombination av de möjligheter som upprätthåller fenomen -P gör att vi skulle kunna skapa det fenomen som motsvarar tillståndet O.

Generaliserbarhet och lagbundenhet som en systematisk strategi för mänskligt gränsöverskridande.- Det viktigaste i ovanstående diskussion har varit att visa att generaliserbara och lagbundna samband inom ramen för en subjektutvecklingsprocess kan vara möjliga om vi är beredda att knyta intentionerna att uppnå olika tillstånd till de möjligheter eller hinder för förändring som olika kontextuella fenomen erbjuder. En sådan knytning blir inte en på förhand determinerad lagbundenhet utan har snarare karaktären av strategisk analys av möjligheter och hinder i relation till önskvärda tillstånd. Ur ett traditionellt positivistiskt perspektiv ligger däremot valet i att å ena sidan betrakta människan och samhällen som determinerade av naturgivna betingelser och att å andra sidan totalt avstå från att på systematiskt sätt identifiera de möjligheter vi har som människor, dvs som potentiella subjekt i relationen till omvärlden. Det är i kombinationen av möjligheter, relativt de önskvärda tillstånd vi vill uppnå, som vi kan expandera utrymmet för fritt agerande (som i sig är en mänsklig möjlighet som vi rent normativt knappast kan avstå från att tillvarata) och därmed motverka den determinism som ligger i olika kontextuella fenomens struktur. Det önskvärda tillståndet måste utgå från subjektets intentionalitet. Även om begreppet subjekt kan användas på en sam-

hällelig totalitet så är ett samhälles biologiska bas de människor som upprätthåller samhället. Därmed måste intentionaliteten till sist vara förankrad i den individuella kontext som ingår i varje människas existentiella möjlighet.

4.3.3 Identifiering av fenomenet kompetens - en fråga om val av abstraktionsnivå och konceptualisering av mänsklig, individuell och kollektiv möjlighet

Det kan vara lätt att reducera relationen mellan den diakrona och den synkrona dimensionen till trivialitet. Om intentionen att uppnå ett visst önskvärt tillstånd P formuleras på ett specifikt och avgränsat sätt vad avser P, dvs med relevans för t ex endast ett subjekt så blir den koppling som kan göras mellan det diakrona och det synkrona av begränsat allmängiltigt värde. För att analysen skall ha generell relevans blir frågan om det sätt på vilket intentionen att uppnå ett visst tillstånd formaliseras viktigt, som ett led i strävan att uppnå meningsfulla kunskaper för subjektets möjlighet till utveckling. Den centrala frågan är val av abstraktionsnivå.

Den dialektiska utvecklingsmodellen är ju mycket abstrakt och därmed generell som uttryck för ett sätt att förstå subjektutvecklingen som en möjlig process. Men utan innehållsmässig precisering kan den bli praktiskt oanvändbar.

Eftersom det är den diakrona dimensionen som är reglerande med avseende på den synkrona dimensionen i utvecklingen, så är det också den innehållsmässiga preciseringen i den diakrona dimensionen som blir avgörande för graden av generalitet i kunskapen. Allmängiltigheten av de kunskaper som vi kan få blir alltså avhängig det sätt på vilket vi kan knyta samman intentionerna att uppnå olika önskvärda tillstånd. Detta är alltså en fråga om att abstrahera för att ta fram de väsentliga minsta gemensamma nämnarna för olika önskvärda tillstånd.

Generalitet hos de kunskaper som gäller subjektets möjlighet till utveckling skiljer sig från den generalitet som avser kunskaper om den synkrona dimensionen. Kunskaper om den synkrona dimensionen och därmed om den kontext som omger människan (naturgivna eller skapade av människan) regleras av de begränsande betingelser som ingår i den studerade kontexten. Satsen "om A, så B" uttalar sig om betingelserna A och B inom samma kontext. Talar jag däremot om allmängiltighet av en pågående subjektutveckling måste konstateras att de synkrona betingelserna dessutom regleras av allmängiltigheten i den diakrona dimensionens intentionalitet.

Kompetens som ett fenomen i sig och som specifikt fenomen. - Man kan alltså tala om kompetensutveckling som dels ett innehållsmässigt specifikt fenomen, dels ett fenomen i sig. Om jag är intresserad av att utveckla åtgärder som kan främja människors utveckling av kompetens, så är det fenomenet i sig som är forskningsobjektet.

Med kompetens som specifikt fenomen avser jag något som kan utvecklas för att lösa en specifik utvecklingsproblematik. Perspektivet utgår här från specifika problem. Om jag däremot talar om kompetens som ett fenomen i sig är jag intresserad av det sätt på vilket olika

kompetenser kan relateras till varandra så att de tillsammantagna utgör en ny möjlighet. (Jfr. vidare kapitel 5 om Piaget och den generativa strukturalismen). Perspektivet är i detta senare fall fokuserat på kompetensutvecklingens möjliga tillblivelse som allmänmänsklig möjlighet med avseende på de olika slag av specifika utvecklingsproblem som förutsätter denna möjlighet för sin lösning. Här kan kompetensen inte ses som en egenskap hos människan utan som ett förhållande, konstruerat av människan i hennes position mellan den synkrona och den diakrona dimensionen i utvecklingen.

Nedanstående skiss kan möjligen illustrera detta sätt att betrakta problemet kompetensutveckling. Här relateras den synkrona och den diakrona dimensionen till varandra med specificering avseende enskilda subjekt/kollektiv av subjekt och olika slag av kontexter.

Subjektets synkrona dimension

Diakron dim.	Privat kontext	Offentlig kontext	Naturgiven kontext
Enskilt subjekt (E S)	ES har intention att handskas m. P, som uppfattas orsakad av ES	ES har intention att handskas m O, som uppfattas orsakad av ES el. KS	ES har intention att handskas m. N, som uppfattas orsakad av N.
Kollektiv av subjekt (K S)	Ingen möjlig relation KS-P	KS har intention att handskas m.O, som uppfattas orsakad av ES el KS	KS har intention att handskas m. N, som uppfattas orsakad av N

Figur 2: Kompetensutveckling med avseende på subjektets synkrona och diakrona utvecklingsdimension. P=privat kontext, O= offentlig kontext, N= naturgiven kontext.

Om problemet gäller utveckling av den kompetens som krävs för lösandet av en specifik utvecklingsproblematik, så hamnar vi i någon av de här rutorna. I rutan P/ES rör vi oss med den typ av kompetens som brukar gälla personlighetsutveckling och människans förmåga att handskas med sig själv som individ. Rutan N/KS rymmer den traditionellt teknologiska problemsfären.

Detta är en översiktlig framställning av en mängd sinsemellan komplext relaterade fenomen. Talar vi om utvecklingen av en specifik kompetens så kommer vi att utgå från att den kompetens som måste skapas kan upphäva det motsatsförhållande som råder mellan subjektets diakrona och synkrona dimension såsom den framträder i någon av rutorna ovan. Samtliga rutor är också relaterade till varandra i form av hinder och möjligheter när det gäller att upphäva ett primärt motsatsförhållande i någon specifik kontext.

I och med att vi utvecklar kompetens för lösandet av en specifik kontextuell problematik så skapar vi dock också nya privata och offentliga kontextuella omständigheter som påverkar relationen mellan de ursprungliga situationerna. Vi får en ny uppsättning hinder. Denna utvecklingens konsekvens kan förstås om vi relaterar

de olika specifika kompetenser som kan konstrueras till en föreställning om kompetensutveckling som ett fenomen i sig. Mot bakgrund av föreställningen om kompetensens ideala form och innehåll kan vi då också ta ställning till en specifik kompetens' möjlighet att bidra till lösandet av dels specifika utvecklingsproblem i en specifik situation, dels mera generella utvecklingsproblem som rör samtliga kontextuella situationer. Specifika kompetenser som utvecklas kan tillsammans utgöra en ny möjlighet för utveckling.

Om vi däremot inte relaterar själva fenomenets kompetens i sig till den specifikt innehållsmässiga strukturering av kompetens, så hamnar vi i en situation där vi skiljer de olika kompetenserna från varandra och detta kan få konsekvenser. Ur min figur ovan kan utläsas att det t ex finns risk för att vi då kommer att hantera ett kompetensproblem som å ena sidan enskilt/individuella, å andra sidan kollektivt/samhälleliga utan inbördes beröring annat än som eventuella möjligheter eller hinder.

Den polarisering som på detta sätt kan komma att uppstå mellan t ex individen och samhället kan dock överbryggas om vi försöker konceptualisera själva fenomenet kompetens som en strukturerings-process som bygger på det enskilda subjektets aktivitet men som har en sådan innehållsmässig förankring att den kan komma att överskrida det enskilda subjektets möjlighet. Detta kan ske endast om vi förenar innehållsmässig strukturering av den enskildes kompetens med kollektivets utveckling som den kommer till stånd i förhållande till den offentliga kontexten.

Med ett kompetensbefrämjande syfte blir då problemet att välja den abstraktionsnivå som avgränsar kompetensens möjliga utveckling så att den kan framträda som ett fenomen i sig, begreppsmässigt sett. Subjektet skall här i sin innehållsmässiga strukturering av en specifik kompetens förutsättas ha möjlighet att bli delaktig i strukturering av en kollektiv kompetens. Detta val av abstraktionsnivå bör inte bygga på någon enskild persons godtycke utan det måste förankras i en verksamhet och ett perspektiv som gäller subjektets praktik.

Frågan om konceptualisering av subjektets kompetensutveckling såsom ett fenomen i sig är alltså en fråga om att formulera en föreställning om kompetensen som ett abstrakt men möjligt fenomen, mot bakgrund av en samhällelig och individuell utvecklingsproblematik som går utöver de specifika problemen hos enskilda subjekt.

4.3.4 Kompetensutvecklingens relation till dess hanterbara problemsfär

Utifrån Russell(1948) kan vi föreställa oss att människan som kunskapsobjekt endast utgör en del av mänsklighetens samlade kunskapsmassa. Denna samlade kunskapsmassa är dock endast en produkt av den mänskliga möjligheten att utveckla kunskaper om den värld vi vet finns men aldrig kan erfara utan hjälp av våra sinnen, vårt tankesystem etc. Vi kan också betrakta denna kunskapsmassa som en abstrakt förlängning eller fördjupning av det livsrum som vi känner i vår dagliga tillvaro och som vi kan uppfatta med våra sinnen. Genom praktiskt handlande i livsrummet och genom att systematiskt utveckla vår intellektuella föreställning om detta livsrum

kan vi också föreställa oss en mängd olika sätt att förlänga detta livsrum.

Russell ger en intressant analys som visar relationen mellan människan och den fysikaliska världsbild hon skapat. Det i detta sammanhang intressanta med Russels analys är att den visar hur våra kunskaper om fysiska naturlagar egentligen kan betraktas som en empiriskt förankrad expansion av vår omedelbara uppfattning om den del av livsrummet som vi uppfattar som naturgiven.

Mot den bakgrunden bör de tidigare avsnitten uppfattas som ett försök att ange kompetensutvecklingen som en möjlig väg att systematiskt söka (kunskapsmässigt) expandera det dagliga livsrummet och som bestämmer de villkor människan lever under. En objektsyn på mänsklig utveckling skulle här innebära att vi försökte studera människan som en del av det fysiska rummet, dvs del av samma utrymme som människan med sitt intellekt själv bidragit till att forma. Och med all rätt ;människan är ju en del av denna fysiska värld. Men hon är också det subjekt som skapat själva föreställningen om världen.

Inom fysiken tog man sin utgångspunkt i de egenskaper hos naturgivna fenomen som framstod som mest iögonenfallande för att så småningom försöka tränga bakom atomernas uppbyggnad. På samma sätt har jag tagit min utgångspunkt i de mest iögonenfallande som karakteriserar det livsrum som omger människan och som utgör en bas för hennes utveckling. Mig förefaller det mest karakteristiska för subjektets livsrum vara att det inte expanderar annat än med den kraft som människans egen handling ger. Därför har jag utgått från människors intention att förverkliga olika önskvärda förhållanden i den dagliga miljön. Jag har också medvetet valt en utgångspunkt i mänsklig intentionalitet såsom denna måste förutsättas som grund för medveten handling.Fokus ligger alltså på den del av människans livssfär som kan möjliggöra hennes medvetna expansion av det omedelbara och konkreta livsutrymmet. Detta innebär att jag intresserar mig för hur människan mot bakgrund av de krav, önskningar och ambitioner som uppstår i interaktionen med det praktiska livet (det omedelbara livsrummet) medvetet kan expandera livsrummet så att det blir adekvat för hennes krav. Därmed förnekar jag inte andra möjligheter att studera människan, hennes utveckling och förändring. Det är dock endast i studiet av människans interaktion med omedelbara livsomständigheter som vi meningsfullt kan förstå begreppet subjekt. Det är också med den fokuseringen som det blir nödvändigt att utifrån människans praktiska livssituation behandla frågan om möjligheter och hinder för expansion av detta livsutrymme.

4.4 Konsekvenser för min analys av att nalkas kompetensutveckling som ett fenomen skapat av människan

4.4.1 Sammanfattande slutsatser

Här vill jag kort sammanfatta det sätt på vilket jag byggt upp en abstrakt föreställning om den mänskliga kompetensens möjliga ut-

veckling. Inledningsvis hävdade jag att mänsklig utveckling måste ses som ett av människan skapat förhållande till omvärlden och att denna utveckling kan förstås endast som en dialektisk relation mellan människan och hennes omgivning. Utvecklingen innebär att människan erövrar förmågan att transformera önskvärda tillstånd till reellt existerande tillstånd.

Mot den bakgrunden uppfattar jag kompetensbegreppet som människans möjlighet att genomföra en sådan transformation. Jag beskrev kompetensbegreppet som en av människan medvetet strukturerad föreställning om möjligheter och hinder för genomförandet av nödvändig transformation av en föreställning till ett reellt tillstånd. Kompetensen är alltså inte en egenskap hos människan. Kompetensen orsakas inte av människans tidigare utveckling utan snarare av den intention hon har vid ett visst tillfälle plus de kontextuella omständigheter som omger henne. Den tidigare utvecklingen blir en sådan kontextuell omständighet som möjliggör strukturerandet av kompetens.

Kompetensens utveckling såg jag som subjektets medvetna samordning av två dimensioner av grundläggande art, en diakron och en synkron. Den diakrona dimensionen innefattar människans intentioner och önskningar, den synkrona omfattar människans förhållande till de omständigheter som omger henne vid en viss tidpunkt.

Redan strukturerade kompetenser skulle då kunna resultera i dels en förändring av kontexten dels ett tillskott av en ny synkron omständighet i form av kompetens, som därmed skulle kunna användas som en möjlighet vid senare strukturering av nya kompetenser.

Hela denna struktureringsprocess betraktade jag som en fråga om människans möjlighet att hantera relationen mellan determinism och frihet, där friheten sågs som en fråga om människans möjlighet att utveckla en kompetens att överskrida den determinism som är en del av människans livsvillkor.

Slutligen argumenterade jag för nödvändigheten av att inte enbart se kompetensbegreppet som en specifik, avgränsad kompetens såsom den framkommer i en konkret interaktion mellan människan och en specifik kontext. Den bör ses som ett utvecklingsbart fenomen i sig som kan ha konsekvenser utöver dess ursprungliga syfte.

4.4.2 Konsekvenser och beaktanden

Av föregående vill jag dra följande slutsatser.

(1) Även om kompetensen ses som lokaliserad till det enskilda subjektet skall den inte uppfattas som en psykologisk variabel i gängse mening. Kompetensen kan inte ses som t ex en inskjuten variabel för att förklara någon observerad variation i människans sätt att respondera på olika typer av stimuli. Snarare är det frågan om ett fenomen som människan kan skapa i syfte att på ett adekvat sätt handskas med sin omvärld.

Således är den kompetens som den enskilde skapar också en grundläggande beståndsdel i den kompetens som kollektivet skapar. Eftersom kompetensen kan utvecklas olika beroende på hur man föreställer sig dess möjliga strukturering, så blir det en angelägen fråga hur man nalkas relationen mellan individens och kollektivets kompetensutveckling. Kollektivets nödvändiga kompetensutveckling kan ta en utvecklingslinje som t ex fjärmar sig från flertalet individers kompetensutveckling såsom denna kan komma att utvecklas i interaktion med individernas konkreta livssituation. Kollektivets nödvändiga kompetensutveckling kan på så sätt bli ett problem för ett antal specialister som var och en på sitt sätt strukturerar den kompetens som krävs för lösandet av de kollektiva problemen.

Det är denna typ av problem som blir central utifrån mitt sätt att behandla kompetensutveckling.

Hur skall man föreställa sig en möjlig kompetensutveckling så att den står i överensstämmelse med samhälleliga och individuella utvecklingsmål? Hur skall man med konkreta åtgärder befrämja den önskvärda kompetensutvecklingen? De här frågorna kan reduceras till en fråga om möjligheter och hinder för människan mot bakgrund av intentionellt förankrade utvecklingskrav.

(2) Föreställningen om kompetensutvecklingen som ett materiellt förankrat fenomen implicerar också att frågan om kompetensutvecklingens möjliga utveckling ej kan isoleras från de materiella villkor som människor lever under. Detta innebär att kompetensutvecklingen som begrepp måste preciseras mot bakgrund av det sätt varmed människan med nödvändighet måste reglera sitt förhållande till de naturgivna omständigheter under vilka hon lever. Kompetensutvecklingen är då inte endast en fråga om relationen mellan kollektivets nödvändiga kompetensutveckling och den enskildes kompetensutveckling.

Utvecklingen av kompetens måste därutöver med nödvändighet inbegripa en ekonomisk kompetens. Med ekonomi menar jag givetvis inte det sätt varmed människor för närvarande reglerar sitt förhållande till materiella omständigheter utan jag åsyftar helt enkelt den typ av kompetens som människan med nödvändighet måste utveckla för att kunna hantera sin överlevnad mot bakgrund av de materiella villkor som står till buds.

Denna kompetens kan, som all annan kompetens, utvecklas på mer än ett sätt. Här vill jag understryka att i mitt sätt att analysera kompetens och utveckling av kompetens måste alltid denna ekonomiska aspekt vara med i bilden. Detta är en primär kompetens så till vida som all annan form av utveckling till sist i det praktiska livet måste relateras till villkoren för den ovan nämnda ekonomiska kompetensen.

(3) Kort kan sägas att jag sökt formulera föreställningen om kompetensutveckling som denna framträder som en möjlighet för det enskilda subjektet när det gäller att strukturera en individuell kompetens som kan utgöra basen för en nödvändig kollektiv kompetens. Jag kan uppfatta denna strukturering som en reell möjlighet endast i den mån som utvecklingen utgår från

människans intention att handskas med omvärlden. Därför blir det viktigt att jag i mitt försök att generera kunskaper om hur denna utveckling kan komma att främjas, också utgår från sådana teorier som bygger på människans delaktighet i utvecklingen av den privata, offentliga och naturgivna kontexten. I den mån dessa teorier kan bidra till klarläggandet av människans möjligheter och hinder kan de bli värdefulla bidrag för utvecklandet av kompetensfrämjande kunskaper.

(4) Eftersom den mänskliga kompetensutvecklingen inbegriper människans delaktighet i utvecklingen av en mängd olika typer av kontextuella fenomen så måste vi också vara öppna för att få information från teorier som sinsemellan kan beröra helt olika problem som människan kan stå inför.

(5) Det blir därför nödvändigt att utveckla en metodologisk strategi som gör det möjligt att på ett systematiskt sätt nalkas frågan om hur man kan erhålla en kunskapsmässig konkretisering av fenomenet mänsklig kompetensutveckling. Syfter är då att främja en sådan utveckling utan att man för den skull tappar karaktären av det fenomen som är under studium.

Föreställningen om generalitet är central här. Jag gör en skillnad mellan generalitet som en fråga om hur generellt ett observerat förhållande mellan två satser kan antas vara och generalitet när det gäller föreställningen om den mänskliga kompetensens möjliga utveckling med hänsyn till dess allmängiltighet och grundläggande relevans för människor i deras praktiska liv. Därmed förnekar jag inte att generalitet i den mera tekniska meningen är av betydelse. Med min formulering av begreppet generalitet vill jag dock poängtera att vi dessutom måste ställa frågan, om konkretisering av vårt fenomen kompetensutveckling också är förankrad i den kompetens som är en grundläggande förutsättning för individens och/eller kollektivets möjlighet till utveckling som subjekt.

Denna ytterligare precisering av begreppet generalitet får betydelse när vi börjar granska olika teoretiska formuleringar som tangerar den föreställning om kompetens som jag har diskuterat. Med en teori kan vi visa att det föreligger ett samband mellan olika aspekter i föreställningen om kompetensens möjliga utveckling utan att den teoretiska formuleringen för den skull behöver beröra eller är relaterad till mera grundläggande aspekter av kompetensutvecklingen som mänskligt fenomen.

Vi måste därför kunna visa hur dessa teoretiska satser är relaterade till den mänskliga utvecklingen av kompetens som en förutsättning för mänsklig utveckling. Här kan då hävdas att kompetensen är grundläggande för antingen individen eller samhället, beroende på syftet med eventuella kompetensbefrämjande åtgärder.

Som jag senare kommer att visa bör en pedagogisk föreställningsram som utgångspunkt för åtgärder innebära att man med nödvändighet hävdar såväl individ- som samhällsperspektivet. Här står vi inför specifika pedagogiska problem på så sätt att vad som ur ett individuellt utvecklingsperspektiv kan anses som grundläggande förutsättningar för subjektets utveckling inte med nödvändighet står i samklang med vad som kan anses vara grund-

läggande för individens intresse av ett fungerande kollektivt förhållningssätt till omvärlden.

Pedagogiken som åtgärdsarsenal rättfärdigas bl a av att den individuella utvecklingen utan någon påverkan inte apriori kan antas leda till en individuellt förankrad och kollektiv kompetens. Men detta senare är en fråga som jag återkommer till.

KAPITEL 5 TEORIER OM MÄNNISKAN SOM SUBJEKT MED MÖJLIGHET TILL KONSTRUKTION AV DEN EGNA KOMPETENSEN FÖR UTVECKLING

I föregående kapitel försökte jag beskriva hur man kan föreställa sig mänsklig utveckling av kompetens som ett fenomen i sig. Det blir nu naturligt att diskutera denna föreställning med avseende på teorier om människan som aktivt subjekt. I det här kapitlet går jag in på frågan om olika teoretiska utgångspunkter och deras relevans för mitt syfte. Vad kan olika teorier bidra med ifråga om kompetensutveckling som ett generellt mänskligt fenomen? Vilka aspekter av en sådan utveckling berörs? Vad krävs för att teorierna skall kunna användas i pedagogiskt syfte?

Att jämföra olika teorier.- Det är omöjligt att på begränsat utrymme göra olika teorier rättvisa, särskilt om, som i mitt fall, de olika teorierna skall jämföras med varandra och om bakgrunden utgörs av en föreställning som utvecklats oberoende av de aktuella teorierna. I teorier eller system av teorier ryms ontologiska föreställningar med specifika referensramar och specifika språkbruk, som också får sin pregnans inom ramen för ett specifikt teoretiskt system.

Om det alltså finns ett antal från varandra urskiljbara teorier som bygger på likartade ontologiska föreställningar, så finns det troligen också ett antal begrepp och analyssätt som kan synas vara sinsemellan orelaterade men de facto gälla samma problemsfär.

I och med att det finns gemensamma föreställningar och problemområden finns det också teoretiska vidareutvecklingar av närbesläktade system. Detta kan göra det vanskligt att ö h t tala om olika system. Ändå tror jag att det är nödvändigt att diskutera teorierna som skilda referenssystem i den mån som de skiljer sig på väsentliga punkter med avseende på mitt syfte.

Möjligen hade det varit enklare för mig att från början utgå från en specifik teori och ta den som utgångspunkt för utvecklandet av föreställningen om den mänskliga kompetensens möjliga utveckling.

Detta skulle också bidragit till att göra den föregående framställningen mera direkt förankrad i ett teoretiskt system och därmed kanske mindre abstrakt, eftersom jag kunnat hänvisa till en etablerad kunskapstradition. Detta skulle dock ha varit riktigare endast om syftet för min del varit att bidra till en specifik teoris vidareutveckling.

Utgångspunkten för den här studien var ett praktiskt problem, att erhålla kunskaper om hur utvecklingen av mänsklig kompetens kan befrämjas. Då blir olika teorier snarare redskap

som kan vara mer eller mindre användbara för olika åtgärder. De krav som kommer fram ur de praktiska problemen måste få diktera utvecklingen av föreställningen om det fenomen som skall studeras och föreställningen om hur detta fenomen kan åskådliggöras.

Låt mig först summariskt säga några ord om de tankesystem som jag kommer att behandla, nämligen (1) det existensialistiska/fenomenologiska synsättet, (2) den psykoanalytiska teoribildningen och den psykoterapeutiska praktiken, (3) den dialektiska historiematerialismen och den samhällspolitiska praktiken, och (4) den genetiska strukturalismen av Piagets märke.

5.1 Översiktlig beskrivning av några subjektbaserade teorier

(1) Den existensialistiska/fenomenologiska utgångspunkten aktualiserar människans förhållande till omvärlden på ett sätt som påminner om min syn på människans möjlighet att själv strukturera sin kompetens. Däremot tror jag inte att man kan betrakta existensialismen-fenomenologin som ett sådant teoretiskt system som kan ge mera konkreta kunskaper om möjligheter och hinder för människans konstruktion av kompetens. Från min ståndpunkt förefaller det riktigast att betrakta existensialism-fenomenologi som synsätt som kan ge upphov till identifiering av problem rörande människans existensiella livsvillkor. Identifieringen av den grundläggande relevansen av sådana problem för människans utveckling måste dock ske mot en annan teoretisk bakgrund, liksom den konkreta bearbetningen av sådana problem.

(2) Den psykoanalytiska teoribildningen utgår från en föreställning om människan som subjekt med möjlighet att skapa den kompetens eller självinsikt som kan bidra till utveckling av den egna personligheten, i min terminologi den privata kontexten. Det blir här naturligt att fråga dels om den psykoanalytiska teorin kan bidra till insikt i människans möjlighet att utveckla en mera generell kompetens, dels om kopplingen mellan psykoanalytisk teori och psykoterapeutisk praktik kan tänkas bidra till belysning av problemet som gäller relationen mellan kunskaper om kompetensutveckling och eventuella pedagogiska åtgärder.

Den psykoanalytiska teorin är främst ett teoretiskt system inom vilket vi kan klarlägga möjligheter och hinder för människans utveckling av självinsikt. Det primära hindret uppfattas som omedvetenhet om de krafter i den privata kontexten som kan bidra till individuella reaktionsmönster. Det är alltså en teori om kompetensutvecklingen i den privata kontexten. Därför torde den psykoanalytiska teorin inte i sig vara av primär relevans för min problematik. Däremot kan det sätt på vilket teorin är knuten till en praktisk terapeutisk situation vara belysande för det sätt på vilket vi måste föreställa oss kopplingen mellan åtgärder och kunskaper om det fenomen vi studerar, då fenomenet är ett subjekt med möjlighet till utveckling.

(3) Den dialektiska historiematerialismen är relevant för mitt syfte. Dels är den förankrad i samma typ av föreställning, den dialektiskt materialistiska, om människans möjlighet till utveckling som min utgångspunkt. Dels är den praktiskt förankrad i föreställningen om människans kollektiva möjlighet att utveckla en kompetens som kan förändra det nödvändiga kollektiva utrymmet för reglering av människans ekonomiska förhållningssätt till omvärlden i önskvärd riktning.

Det intressanta är här att den dialektiska utvecklingsmodellen används som utgångspunkt för att förklara uppkomsten av den del i den offentliga kontexten som utgör människans ekonomiska förhållande till omvärlden som en produkt av främst mänsklig handling (i stället för naturgivna faktorer). Därmed erhåller människan en kvalitativt annorlunda kompetens att handskas med denna kontext.

Den dialektiska historiematerialismen kan bidra till att belysa de konsekvenser som måste beaktas när vi sätter in den mänskliga kompetensutvecklingen i ett kollektivt sammanhang. Jag avser då den typ av frågor som bör ställas om vi vill beakta människans möjlighet och hinder när det gäller att utveckla en kompetens att handskas med den offentliga kontexten, snarare än den specifikt politiska implikationen av den marxistiska klassanalysen med avseende på de intressemotsättningar som kommer till uttryck i kollektivets utformning av ett ekonomiskt förhållningssätt. Därmed är inte sagt att det sätt på vilket människor kan kommat att utforma sin kompetens inte kan få konsekvenser för hur intressemotsättningar vad avser det samhällsekonomiska utrymmets utformning kan komma att lösas.

(4) Piagets genetiska strukturalism är också relevant ur flera aspekter. Detta teoretiska system innebär en långt driven formalisering av människans möjligheter att själv konstruera en kompetens att handskas med den naturgivna kontexten så att detta leder till skapandet av en offentlig kontext med dess privata motsvarighet. Hindret uppfattas som människans brist på medvetenhet om de orsaker som bidrar till den materiella och offentliga kontextens reaktionssätt gentemot människan, såsom detta uppfattas av subjektet. Detta innebär en formalisering av kompetensutveckling, såsom jag tidigare diskuterat detta begrepp. Piagets arbetssätt skulle därför kunna sägas ha direkta metodologiska konsekvenser för sättet att utveckla kunskap om möjligheterna och hindren för subjektets egen utveckling av kompetens i generell mening. Därutöver skulle de kunskaper Piaget utvecklat beträffande människans möjligheter och begränsningar att skapa ett intelligent och rationellt förhållningssätt till omvärlden kunna ha direkt betydelse för synen på mänskliga möjligheter och hinder när det gäller att utveckla mera specifika kompetenser. Det rationella tänkandet är ju en nödvändig och generellt grundläggande kompetens för människan på samma sätt som den kollektiva kompetensen att utforma det samhällsekonomiska utrymmet är grundläggande. De förutsätter varandra.

Den avgörande skillnaden mellan Piagets teori och marxismen

när det gäller kompetensutveckling är att Piaget riktar in sin analys på handlingens konsekvenser för utveckling av kompetens i sig som ett fenomen förankrat hos människan, medan marxismen riktar analysen mot handlingens konsekvenser för förändring av människans offentliga kontext, där en viss omdaning fordrar handlingar som implicerar en specifik kompetens.I marxismen är förändring i omvärlden det primära. Den kompetens som krävs för denna förändring impliceras av den dialektiska utvecklingsmodellen men förefaller oanalyserad vad avser dess möjliga utveckling som fenomen i sig. I Piagets strukturalism är däremot kompetensutvecklingen som en konsekvens av handling och förändring av omvärlden det primära. Den dialektiska utvecklingsmodellen implicerar här ett möjligt systematiskt ingripande i omvärlden vad avser medvetna intentioner. Denna möjliga konsekvens av handlingen för omvärldens systematiska omdaning är dock oanalyserad.

På grundval av den gemensamma dialektiska utvecklingsmodellen kan dock den genetiska strukturalismen och den dialektiska historie-materialismen komma att komplettera varandra i den praktiska utvecklingen av en generell mänsklig kompetens som är förankrad i människans individuella och kollektiva utveckling.

5.2 Existensialism-fenomenologi

Det är givetvis inte möjligt att kortfattat, på några sidor, göra existensialism och fenomenologi rättvisa som utgångspunkt för pedagogik. Det finns en omfattande litteratur om detta synsätt. Möjligen är det tveksamt om man kan sammanföra existensialism och fenomenologi under samma rubrik, såsom jag gjort, utan att förenkligen blir för grov. Det finns dock en central kärna för de teorier som kan förstås med fenomenologi och existensialism vad avser perspektivet på människan som subjekt.

Desan (1972) presenterar i sitt arbete "The Planetary Man" den existensialistiska-fenomenologiska utgångspunkten på ett sätt som överensstämmer med min uppfattning om det centrala.

> "The phenomenology of Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty has its variations, but all three in one way or another make use of intentionality as a definite means to hang onto an objective world. Only in the grasp of an object can the subject be born". (s 21), och han fortsätter: "The individual subject, standing at the center, gives vison and meaning to a world of his choice. His freedom lies in the Creation of the world". (s 22)

Nyckelorden är här "standing at the center" och "intentionality"I min terminologi skulle detta motsvara subjektets upplevelse av den situation han befinner sig i då han som subjekt står i skärningspunkten mellan den diakrona och den synkrona dimensionen i den egna utvecklingsprocessen. Det

är den egna upplevda identiteten, såsom den framträder inför subjektet självt, som blir utgångspunkten för utvecklingen.

Intentionalitetsbegreppet blir i detta perspektiv inte den förklarande term som jag i min tidigare diskussion antytt, utan snarare en beskrivning av ett grundläggande förhållande i subjektets existensiella situation. Försöker vi alltså beskriva subjektets utvecklingsprocess såsom den framstår för subjektet i skärningspunkten mellan en diakron och synkron dimension här och nu, blir intentionalitet det perspektiv vi måste se vår situation ur för att kunna hantera det faktum att vi som subjekt orienterar oss mot världen.

Janson (1975) säger i en diskussion om intentionalitet utifrån ett subjektperspektiv på nänniskan att "Intentionaliteten finns inte 'därute' som ett ting, inneslutet i den newtonska världsbildens kausalkedjor" (s 43). Detta konstaterande blir meningsfullt endast om vi utgår från subjektets upplevelse av sin existensiella situation här och nu. I den meningen kan vi också tala om "meningssökandet" som subjektets intentionella projekt i världen. Det är också ur detta perspektiv som det fenomenologiska begreppet "lebenswelt" får karaktären av en för subjektet framträdande världsföreställning. (Janson, 1975)

Enligt min mening är den centrala problematiken för fenomenologin och existensialismen hur man på ett begripligt sätt skall kunna beskriva och identifiera den existensiella situation som subjektet med nödvändighet måste konfronteras med för att en världsföreställning skall kunna framträda.

Det centrala i den fenomenologiska synen på människan som subjekt är att man ser människan som en meningssökande varelse. Janson (1975) förankrar sin analys av människan som subjekt i fenomenologin och säger: "Det är i hennes sökande och skapande av mening åt sig själv som jag ser människan som subjekt". (s 26)

5.2.1 Människan som primärt handlande respektive primärt meningssökande

När jag inledningsvis definerade föreställningen om människan som subjekt tog jag fasta på människan som handlande varelse, aktivt inbegripen i förändring av sin kontextuella situation.

Naturligtvis menar jag inte att synen på människan som primärt meningssökande respektive primärt handlande utesluter varandra. Betoningen kan däremot få konsekvenser för sättet att behandla frågan om människans möjlighet till utveckling och för vårt sätt att behandla frågan om kompetensutvecklingens möjliga förlopp.

Frågan om hur man bör se människan, primärt meningssökande eller primärt handlande kan inte avgöras på ett teoretiskt plan. Handlingen är en förutsättning för att meningssökandet

skall bli en realitet, liksom meningssökandet är en förutsättning för att människan skall kunna bli ett handlande subjekt med hänsyn till den kompetens som hon nödvändigtvis måste utveckla. Mot bakgrund av min pragmatiska utgångspunkt blir det naturligt att betrakta frågan om människan som (primärt) meningssökande eller handlande som en fråga om vad som utgör vår utgångsproblematik.

En annan typ av utgångsproblem hade kanske fordrat en behandling av människan som i första hand meningssökande. Frågan om människans möjlighet att utveckla en kompetens skulle då i sin tur ha krävt en annan behandling, i synnerhet vad gäller kompetensens möjliga utveckling, och, som senare kommer att framgå, en föreställningsram för åtgärder som syftar till att främja denna utveckling.

Ur mitt problemperspektiv blir frågan om människan som meningssökande av betydelse som en förutsättning för att vi skall kunna förstå kompetensutvecklingen som en mänsklig möjlighet, på samma sätt som intentionaliteten måste betraktas som en grundläggande dimension i människans existens som subjekt. På så sätt kan den existensialistiska och fenomenologiska utgångspunkten ha betydelse för förståelsen av den typ av kompetensutveckling som jag behandlar. Existensialism/ fenomenologi blir således, för mitt syfte, främst ett synsätt som har betydelse för att man skall kunna förankra kompetensutveckling som mänskligt fenomen i sig. Däremot är det tveksamt om det som ett teoretiskt system har relevans för mina möjligheter att konkretisera kompetensutvecklingen som en nödvändig förutsättning för handling gentemot en kontext.

5.2.2 Begränsningen i det fenomenologiska/existensialistiska synsättet

Frågan är om en föreställning om människan som primärt meningssökande dessutom kräver att man, för en meningsfull analys, går utöver de teoretiska ramar som inbegrips i det existensialistiska och fenomenologiska synsättet. Fenomenologin berör ju det existensiella dilemma som tar sig uttryck i att man endast kan känna sig själv som subjekt och att man samtidigt anar att denna upplevelse endast är möjlig om det finns en värld utanför en själv, en värld som man inte kan få direkt erfarenhet av. Det enda reella är den egna subjektiviteten såsom den framträder i den världsföreställning vi skapar. Och denna föreställningen om världen gäller samtliga fenomen som uppträder i subjektets kontext, inklusive en själv som objektivt fenomen.

Självfallet finns det ingen anledning att betvivla att denna utgångspunkt kan bidra med värdefulla insikter om vari våra mänskliga möjligheter består och hur de framträder för oss själva som subjekt. Om vi återknyter till min ursprungliga dialektiska modell, som är ett försök att som utomstående beskriva den situation människan befinner sig i, så blir den centrala frågan dock hur den teleologiska utgångspunkten kan bidra till att ge människan sådan självinsikt att hon kan skapa ett önskvärt förhållande till den värld som hon aldrig kan erfara direkt men som trots detta utgör en påtaglig del av hennes livsvillkor. Liksom en

beskrivning av det fysikaliska rummet till sist utgår från oss själva som subjekt (se t ex Russell,1948) utgår en beskrivning av vår subjektiva existens från oss själv som subjekt. Eftersom denna beskrivning kan ta sig teoretiskt sett olika former så är frågan också här vilken beskrivning och analys som bäst hjälper oss att främja vår utveckling som aktiva subjekt i interaktion med en praktisk och påtaglig verklighet.

Jag ser med andra ord den existensialistiska-fenomenologiska beskrivningen av människans situation som en utgångspunkt för klarläggandet av karaktären på de problem som gäller subjektets egen existens och hur den existensen framträder för subjektet självt. Om denna utgångspunkt skall vara meningsfull krävs dock att den sammankopplas med någon uppfattning om subjektets möjlighet att konstruktivt interagera med den existerande kontexten.

Janson (1975) försöker lösa detta problem genom att analysera subjektets utveckling såsom ett led i den intentionellt förankrade meningssökande aktiviteten där dialogen mellan två subjekt kring ett gemensamt sakförhållande kan bidra till utvecklandet av subjektets förhållande till sin omvärld.

5.3 Psykoanalytisk teoribildning

5.3.1 Psykoanalysen som natur- eller humanvetenskap

Den psykoanalytiska teoribildningen är svåröverskådlig. Flera analytiska uttolkningar implicerar olika ontologiska grundsyner.

Guettler (1971) har i sin analys av begreppen Ego, Id och Superego visat att det finns olika, ur ontologisk synpunkt, klart skilda synsätt vad gäller dessa begrepp. Det finns inom analytisk teori de som eftersträvar en förankring av de freudianska begreppen i fysiologiska och biologiska korrelat. Man försöker alltså förankra psykoanalysen som ett delområde inom det naturgivna skeendet, enligt min terminologi. Guettler argumenterar för en tolkning av psykoanalysens grundläggande antaganden som står i strid mot en naturvetenskaplig syn:

> "Whereas the main aim of the natural sciences is to describe, explain and predict objective events, psychoanalysis is concerned mainly with understanding and interpreting the unconscious determinants of experience and actions, i e it is essentially an hermeneutic science". (s 30)

Han fortsätter:

> "Moreover, psychoanalysis aims at enlarging the freedom of the individual from harassing unconscious determinants and the corresponding rigid patterns of behavior and experiences". (s 30)

Janson (1975) tar en liknande ståndpunkt när han hävdar att det är rimligt att se kopplingen mellan psykisk energi och utveckling av föreställningar hos subjektet (katexis) som framförallt en, i fenomenologisk bemärkelse, meningssökande aktivitet hos individen: "Katektiseringen är alltså en i en mening kreativ process, ett skapande eller återskapande av föreställningar i individens Lebenswelt" (s 161)

Mot den bakgrunden blir Lesches (1971) artikel om psykoanalysens vetenskapsteori intressant. Lesche visar här hur den psykoanalytiska teorin är kopplad till den psykoterapeutiska praktiken, d v s till en dialogaspekt. Guettlers tolkning av psykoanalytisk teori innebär därmed att denna teori kan få ett praktiskt egenvärde som inte förutsätter att teorin innefattar kausala uttolkningar av människan som naturgivet fenomen. Hypotetiskt har teorin förutsättningar att användas av såväl terapeuten när denne inte förstår patientens upplevelser och reaktioner som av patienten själv för att öka dennes förståelse för de erfarenheter och reaktionssätt som är utanför hans medvetenhet men som ändå för honom själv kan varseblis som oförklarliga uttryck, t ex drömmar, neuroser.

5.3.2 Psykoanalytisk teori i relation till psykoterapeutisk praktik

Den psykoanalytiska teoribildningen framstår som funktionellt sammanknuten med den terapeutiska praktiken. Man kan inte utan nödvändiga preciseringar använda sig av teorin som underlag för utsagor om människans utveckling som ett fenomen i sig oberoende av identifierade individers praktiska utvecklingssituation. Denna sammankoppling implicerar en teori som i första hand kan generaliseras till endast sådana processer som i stort överensstämmer med själva praktiken, i enlighet med dess grundläggande intentionalitet.

Lesche säger apropå det praktiska utvecklingsförloppet i en analytisk situation: "Endast hela utvecklingsprocessen har slutgiltig betydelse; en interpretation är giltig endast om den fortsatta utvecklingsprocessen lyckas, d v s om självreflektion genomförs" (1971,s 19). Här säger Lesche indirekt att det primärt är människan som meningssökande subjekt som avses i den psykoanalytiska teorin.

Utifrån psykoanalytisk teori framstår människans omedevetenhet om sin privata kontexts betydelse för det egna reaktionssättet som det väsentliga hindret för mänsklig utveckling. Den kompetens som den analytiska teorin således bidrar till att belysa är människans möjlighet att utvecklas som subjekt i interaktion med sin privata kontext.

Med hänsyn till min utgångspunkt och de problem som styrde min undersökning framstår därför den psykoanalytiska teoribildningen som mindre direkt relevant. För mitt vidkommande är det i första hand kopplingen mellan den psykoanalytiska teorin och dess praktik som är av intresse. Att denna koppling är möjlig framstår för mig som ett argument för att

teoribildningen om kompetensutvecklingens möjligheter och hinder bör kunna konstrueras i interaktion med den praktik som den utgår ifrån eller syftar till att påverka.

5.4 Den dialektiska historiematerialismen

5.4.1 Dialektisk historiematerialism som instrumentell möjlighet inom ramen för utvecklingen av en specifik samhällelig kompetens

I sin grundläggande ansats är marxismen(och den dialektiska historiematerialismen)ett direkt uttryck för föreställningen att det är möjligt att konkretisera den kompetens människan med nödvändighet måste utveckla för att förändra sina villkor. När Marx säger att filosofins uppgift är att förändra praktiken så uttrycker han just att filosofin bör utvecklas som en mänsklig kompetens att förändra den verklighet i vilken människan lever.

Den marxistiska litteraturen är omfattande och spänner över många områden. Det marxistiska tänkandet är också på olika sätt knutet till konkreta samhällspolitiska ställningstaganden. Det vore att överexpandera den här rapporten att mera ingående behandla olika uttolkningar och tillämpningar av marxismen. Det finns några viktiga punkter i marxismen som har direkt betydelse för det sätt på vilket jag måste behandla frågan om kompetensutveckling som en mänsklig möjlighet och därför ägnar jag utrymme åt historiematerialismens dialektik såsom ett exempel på en specifik yttring av en allmänmänsklig kompetens att handha de egna livsvillkoren.

Främst vill jag anknyta till det sätt på vilket man inom marxismen närmat sig frågan om kompetensutveckling som den kommer till uttryck i samhällsanalysen. Dessutom vill jag beröra marxismens behandling av frågan om kopplingen mellan den individuella kompetensutvecklingen och den samhälleliga vad avser relationen mellan kompetens som ett fenomen i sig och kompetens som ett innehållsmässigt specifikt fenomen. (Jfr kapitel 4)

När jag tar upp den dialektiska historiematerialismen är det således inte så mycket vad den uttrycker om samhällets specifika funktionssätt som vad den uttrycker om möjligheten till utveckling av en kollektiv mänsklig kompetens som jag är intresserad av. Vad kan denna möjlighet betyda som en del i en samhällsvetenskaplig metod för att bidra till identifiering av den mänskliga möjligheten till utveckling av kompetens?

Låt oss först konstatera att den dialektiska historiematerialismen inte är en entydig metod eller teknik. Somerville (1938, 1972) redovisar i sin analys av Marx´ och Engels´

samhällsvetenskapliga metod är historiematerialismen ett antal olika metoder som bygger på en likartad ontologisk grundsyn. Denna ontologi är en utsago om verklighetens natur som utgår från föreställningen om människan som subjekt. Hennes utveckling som subjekt kan här endast förstås som möjlig om vi har tillgång till en dialektisk materialistisk utvecklingsmodell.

Om vi föreställer oss människan när hon betraktar den offentliga kontext som framträder synkront, så kan denna kontexts uppkomst förklaras endast vad avser orsakerna till dess utveckling med hänsyn till den mekanism som möjliggör kontextens utveckling. Den mekanism som möjliggör den offentliga kontextens utveckling är subjektets dialektiska utvecklingsförlopp. Således blir den dialektiska materialismen också metodologisk utgångspunkt för att förklara den offentliga kontextens utveckling som fenomen, oberoende (i ett visst synkront skede) av det enskilda subjekt som försöker förstå och förklara detta objektivt existerande fenomen.

I och med detta har emellertid den allmänna dialektiska utvecklingsmodellen fått en specifik tillämpning inom ramen för ett metodologiskt angreppssätt som går ut på att förklara den offentliga kontextens utveckling och förändringsbarhet. Denna metod karakteriseras av det historiska perspektivet, d v s ett försök att identifiera orsakerna till ett visst fenomens uppkomst. På så sätt blir det viktigt att skilja mellan den dialektiska materialismen såsom den präglar det subjekt som iakttar ett specifikt fenomen och den dialektiska princip som ligger till grund för förklaringen av det fenomen som framträder synkront inför subjektet. Det är därför som det är väsentligt att skilja mellan den historiska materialismen som förklarande teori och den dialektiska materialismen såsom ett sätt att föreställa sig hur människans utveckling som subjekt kan vara möjlig.

Somerville (1938, 1972) säger: "Som vi tidigare sett kallar han (Marx) sin metod dialektisk eller historisk". (s 44) Detta kan leda till oklarheter om man inte klargör skillnaden mellan den dialektik som präglar de subjekt som är inbegripna i ett konkret skeende och den dialektik som dessa subjekt använder sig av för att förklara en del av de betingelser som upprätthåller detta skeende.

Oklarhet på denna punkt kan vara en av orsakerna till flera svårgenomträngliga marxuttolkningar där främst frågan om Marx' syn på människan som determinerad av sociala omständigheter och människan som fri att påverka sin egen utveckling behandlas. När Marx talar om det lagbundna skeende som styr samhällsutvecklingen hävdar han att samhällsutvecklingen styrs av den lagbundenhet som kan härledas ur dialektiken, d v s att människan och samhället utvecklas dialektiskt. På samma sätt som människan kan omvandla kausala förklaringar av naturgivna skeenden till teknologiska kunskaper så att hon kan omvandla naturen i enlighet med sitt syfte, så finns det inget principiellt hinder för människan att, med hjälp av de kunskaper om lagar som styr den offentliga kontextens

utveckling, utveckla en liknande teknologisk praktik vad avser förändring av t ex de ekonomiska förhållanden som människan genererat.

Den viktigaste skillnaden mellan teknologisk omdaning av naturgiven kontext och förändring av den kontext som skapats av människan är att den sistnämnda direkt inbegriper en förändring av människan själv. Den skillnaden gör det nödvändigt att i själva förändringsprocessen beakta den allmänna dialektik som är grundläggande för den kompetens till förändring som människan måste skapa. Detta beaktande är å andra sidan inte lika nödvändigt när det gäller att förändra den naturgivna kontexten.

5.4.2 Allmän kompetens till utveckling och relationen till den specifika kompetens som den dialektiska historiematerialismen möjliggör

Om vi utgår från den dialektiska historiematerialismen kan vi identifiera de omständigheter i den offentliga kontexten som med nödvändighet måste överskridas för att människan på jämställdhetens grund skall kunna reglera sitt förhållande till sina materiella livsvillkor på ett adekvat sätt. Den dialektiska historiematerialismen kan också ge oss kunskaper om vilka lagbundna skeenden som måste överskridas, d v s vilka motsättningar som råder i samhället. Vi skulle också mot bakgrund av denna kunskap kunna härleda den specifika kompetens som krävs för att en förändring skall komma till stånd. Men om vi nöjer oss med att stanna här, och betraktar problemet ur ett makroperspektiv, så är detta detsamma som att hävda att förändringsprocessen skall kunna ske genom att vi lyfter oss själva i håret. Generering av hela den analys som till slut utmynnar i krav på en specifik kompetens i syfte att förändra specifika mänskliga livsvillkor måste föregås av en allmän mänsklig kompetens att handskas med kontexten i utvecklingsbefrämjande syfte.

I praktiken utvecklas denna allmänna mänskliga kompetens på olika sätt. När det gäller förändring av den naturgivna kontexten kan problemet avfärdas i och med att utvecklingen av denna allmänna kompetens berör en annan praktik än själva den process som regleras av naturgivna möjligheter och hinder. När det däremot gäller förändring av den offentliga kontexten tenderar möjligheter och hinder att sammanfalla med den allmänna kompetensens, i och med att den specifika kompetens som krävs implicerar en förändring av den allmänna kompetens som genererade den specifika kompetensen. Här är marxistiska analyser ganska oklara, vilket visar sig i många gånger motstridiga sätt att inom marxistisk ram behandla de här problemen. Det krävs att vi beaktar frågan om kompetensutveckling som ett fenomen i sig.

Sartre (1960, 1971) försöker knyta ihop marxismen och existensialismen och jag uppfattar att det är nödvändigheten av att betrakta människan som ett allmänt subjekt med möjlighet till utveckling som ligger bakom kravet på existensialismen. Samma krav ställer i princip Israel (1972) när han säger att socialismen måste förbli en humanism.Det finns dock också krav på socia-

lismen (t ex hos Johansson & Johansson, 1971) som är uttryck för nödvändigheten att hantera frågan om människors allmänna kompetensutveckling men som speglar en helt annan och deterministisk människosyn än den som kommer till uttryck hos Sartre och Israel, för att nämna några namn.

Själv menar jag att den dialektiska historiematerialismen kan vara ett viktigt instrument när det gäller att identifiera hinder i människans offentliga kontext och när det gäller att förstå hur man skall kunna överskrida dessa hinder. Detta är dock endast en del av den problematik som sammanhänger med människans möjlighet till utveckling av kompetens. Problemet är dessutom hur vi skall kunna samordna kompetensutvecklingen som ett fenomen i sig med de specifika kompetenser som den samhälleliga utvecklingen kräver, med bibehållande av en syn på människan som subjekt.

Baczko(1972) diskuterar frågan om kopplingen mellan marxismen och idén om människans universalitet. Här inbegriper han i marxismen föreställningen om människans subjektutveckling såsom denna kan förstås inom ramen för en dialektisk utvecklingsmodell. Han ger följande tolkning utifrån Marx:

> "Människan hänger sig inte åt en av sina livsaktiviteter - snarare gör hon sin egen aktivitet till ett objekt för henne själv, för sin egen medvetenhet och för sin aktivitet" (s 94).

Han fortsätter:

> "Människan skapar sig själv som universell varelse genom att leva och verka i historien" ..."Historien är på samma gång ett faktum, en realitet som människan ställs inför och ett antal problem att reda ut, ett område för mänsklig verksamhet, för mänsklig praxis". (s 96)

Vidare:

> "Vi finner att under historiens lopp det grundläggande problem ständigt förnyas och berikas som endast människan ställer upp för sig själv och löser, nämligen :
> Vad är människan, vad är hennes livsform, vad kan hon göra med sig själv, vad är hon som utflöde av sina egna handlingar och som sina egna ouppfyllda möjligheters skapelse?"
> (s 97)

Här åsyftar tydligen Baczko det ständiga gränsöverskridande som kan bli resultatet av den koordinering av människans utveckling av kompetens som ett fenomen i sig och det specifika krav på kompetens som människans interaktion med en konkret kontext nödvändigtvis måste ge upphov till.

5.4.3 Att hantera dialektiken mellan allmän och specifik kompetens

Om vi skall kunna hantera denna dialektik mellan kompetensutveckling som ett fenomen i sig och specifika krav på kompetens som den historiska situationen kan ge upphov till, så måste vi kunna behandla kompetensens två former som delvis

oavhängiga men dialektiskt relaterade utvecklingssfärer, vardera med sin möjlighet till utveckling. Det som gör denna dialektik möjlig är att människan som art har möjlighet till dialektisk utveckling i relation till sin omvärld. Detta är den grundläggande dialektiken och det är på grundval av den som de två konkreta yttringarna framträder.

Jag vill understryka att detta resonemang är orealistiskt om vi inte förankrar det i den mänskliga praktiken. Vi kan alltså inte föreställa oss dialektiken som en interaktion mellan två utvecklingslinjer hos människan som sådan. Människans utveckling som ett fenomen i sig kan uttryckas som en diakron aspekt som är förankrad i den mänskliga praktiken. Samtidigt framträder dock samma utvecklingsprocess som en konkret yttring i den privata och offentliga kontext som omger människan i den synkrona dimensionen. Detta senare är en praktisk konsekvens av människors handlingar, som ju ställer specifika krav på kompetens.

Marxismens bidrag ligger således i att den utifrån implikationerna av det ontologiska antagandet om människans möjlighet till utveckling som subjekt har lagt grunden för människans möjlighet att utveckla den specifika kompetens som hon måste ha för att kunna överskrida de specifika hinder som hon i sin interaktion med den naturgivna kontexten själv genererar. Det återstår att, utifrån samma ontologiska föreställning om människan, systematiskt försöka klarlägga vilka möjligheter människan har att utveckla den allmänna mänskliga kompetens som ett fenomen i sig vari den specifika marxistiska kompetensen måste vara grundad.

Den allmänna kompetensen som ett fenomen i sig skapas ju inte enbart av människan i hennes möjlighet att överskrida hinder i den offentliga kontexten på en samhällskollektiv nivå. Den skapas också av interaktionen med de fenomen som uppträder synkront till människan som individ i hennes privata, offentliga och naturgivna kontext. Därför är det inte heller önskvärt att inom ramen för ett på förhand givet system slutgiltigt sammankoppla den dialektiska historiematerialismen med frågan om människors möjlighet att skapa sin egen kompetens till utveckling. En sådan sammankoppling bör göras med utgångspunkt i människors praktiska livssituation och mot bakgrund av frågan om åtgärder för att befrämja mänsklig kompetensutveckling. Den enda mera allmängiltiga sammanknytning som på det här stadiet skulle kunna göras mellan kompetensutveckling som ett fenomen i sig och krav på en mera specifik kompetens, utifrån dialektisk historiematerialism, antyds i ett citat från Marx' Kapitalet, återgivet i Bottomore (1973):

> "Freedom in this field (of material production) cannot consist of anything else but the fact that socialized mankind, the associated producers, regulate their interchange with nature rationally, bring it under their common control, instead of being ruled by it as by some blind power"... (s 39).

Även om detta citat snarare uttrycker den marxistiska analysens grundläggande mål, uttrycker det också en allmän human uppfattning om samhällsutvecklingens mål, en uppfattning som kan om-

fattas av flertalet människor. Vad gäller innehållet i den mänskliga kompetensutvecklingen som ett fenomen i sig understryker citatet kravet på allmän mänsklig kompetens att rationellt handskas med naturgivna och offentliga kontexter såsom individ och samhällsvarelse.

5.5 Piaget och den genetiska strukturalismen

5.5.1 Allmän beskrivning av Piagets forskning

Innan jag går in på frågan om relevansen av Piagets teorier för mitt syfte vill jag ge en kort presentation av hans teoretiska formuleringar. Piagets forskning gäller det mänskliga tänkandets utveckling. Å ena sidan har han publicerat detaljerade beskrivningar och analyser av specifika aspekter vad avser det rationella tänkandets utveckling. Å andra sidan har han på ett mera övergripande plan diskuterat de grundläggande implikationerna för möjligheten att formulera en sammanhängande teori av dessa konkreta iakttagelser.

För mitt syfte framstår främst tre arbeten av Piaget som viktiga. De är Intelligensens psykologi (1971 a, skriven 1947), Strukturalismen (1972, skriven 1968, engelsk upplaga 1971 b), och Genetic Epistemology (1970, en samling föreläsningar som Piaget höll vid Columbia University 1968). Fastän Piaget primärt studerat tänkandets utveckling hos barn är hans forskning inriktad på kunskap som ett allmänmänskligt fenomen. I inledningen till "The Psychology of the Child" (Piaget & Inhelder, 1969) säger författarna:

> "...genetic psychology becomes an essential tool of explicative analysis to solve the problems of general psychology" (s ix).

När Piaget inriktar sig på frågan om det mänskliga tänkandets utveckling gäller det problemet med mänskliga möjligheter att utveckla ett tänkande som tar sig uttryck i vår kulturs logiska system, matematiska operationer etc. Det gäller alltså människans konstruktion av ett tänkande, en vetenskaplig kompetens, såsom det kommer till uttryck i vårt allmänna kulturarv, d v s tänkandet som en tillblivelseakt.

> "We can formulate our problem in the following terms: by which means does the human mind go from a state of less sufficient knowledge to a state of higher knowledge?" (Piaget 1970, s 12)

I och med att Piaget riktar sig mot ett studium av hur barn bygger upp begrepp, ett rationellt tankesätt, så kommer han också in på frågan om hur människan som individ i sin individuella utveckling interagerar med ett socialt samhälleligt fenomen på en sociologisk makronivå. Mot bakgrund av följande citat borde det också stå klart att det problem som sysselsätter Piaget rör individens diakrona utveckling som en konstruktionsprocess via specifika synkrona krav från omgivningen:

> "From the empiricist point of view, a 'discovery' is new for the person who makes it, but what is discovered was already in existence in external reality and there is therefore no construction of new realities. The nativist or apriorist maintains that the forms of knowledge are predetermined inside the subject and thus again, strictly speaking, there can be no novelty. By contrast, for the genetic epistemologist, knowlege results from continous construction, since in each act of understanding, some degree of invention is involved; in development, the passage from one stage to the next is always characterized by the formation of new structures which did not exist before either in the external world or in the subjects mind". (Piaget 1970, s 77)

Det är m a o inte frågan om att studera å ena sidan hur samhället påverkar individen och å den andra sidan hur individen påverkar samhället. Det är snarare frågan om en dialektisk interaktions- och därmed utvecklingsprocess, där individen via sitt konstruktiva skapande av rationell kompetens också deltar i skapandet av den samhälleliga och kulturella kompetens som tidigare genererat omständigheter i individens offentliga kontext, nämligen de som delvis utgjort utgångspunkten för individens kompetensutveckling. Inom ramen för samma studieobjekt har vi således både ett individuellt och ett samhälleligt utvecklingsproblem.

Nu måste dock påpekas att Piaget inte i sin forskning ägnat något större utrymme åt implikationerna för den samhälleliga utvecklingsproblematiken. Han har i huvudsak ägnat sig åt den logisk-matematiska kompetensens utveckling hos barn som ett resultat av barnens egen aktiva verksamhet. Detta innebär dock inte att hans teoretiska formuleringar saknar relevans för utvecklingsproblem ur ett samhälleligt makroperspektiv.

Kortfattat skulle alltså kunna sägas att Piaget utgår från studiet av det lilla barnets möjlighet att, utifrån de förutsättningar som finns i det genetiska och biologiska arvet och de betingelser som framträder i barnets omgivande kontext, själv konstruera det logiska förhållningssätt som utmärker en vuxen kompetens att handskas med kontexter. Det gäller studiet av människans möjlighet att transformera sitt förhållningssätt från ett objektförhållande till ett subjektförhållande. Därmed utvecklar Piaget en teoretisk systematisering av denna transformation (konstruktionsprocess) som är så generell att den kan ha relevans för beskrivningen av olika dialektiska utvecklingsprocesser som bygger på subjekt-subjekt och subjekt-objekt interaktioner.

Turner (1973) säger apropå Piagets sätt att närma sig subjekt-objekt-interaktionen:

> "In contrast to the intellectual exclusiveness of many structuralist positions, Piaget´ s approach integrates structuralist concepts and methods with pragmatic materialism of Marxism, on the one hand, and the dynamic orientation and insight into the reciprocal nature of subject-

> object relationships which Marxism shares with symbolic interactionism and substantial elements of Kantian, Hegelian and post-Hegelian idealism on the other." (s 359)

Efter dessa inledande kommentarer beträffande karaktären av Piagets teoretiska system följer här en presentation av huvuddragen i detta system.

5.5.2 Centrala aspekter i Piagets strukturalism

Strukturbegreppet.- Struktur åsyftar det fenomen som uppstår i och med att ett antal möjligheter struktureras inom en sådan enhetlig ram som tillåter nya operationer på de ursprungliga möjligheterna, så att en ny och därmed överordnad möjlighet genereras. Det rör sig då om en möjlighet som ej kan reduceras till de ursprungliga möjligheterna utan att den nya upphör att existera. Vid första tanken kan detta förefalla förbryllande, men jag tror att det är helt nödvändigt att förstå begreppet struktur med hänvisning till ett faktiskt existerande fenomen. Piaget säger (1970) apropå den här frågan i en fotnot: ..."it is nearly impossible to understand and justify the validity of our knowledge without presupposing the existence of relations." (s 23)

I inledningen till den svenska upplagan av "Strukturalismen" (1972) försöker Israel klarlägga innebörden i strukturbegreppet genom att hänvisa till schackspelet och dess regelsystem. Jag skall här använda samma exempel på ett lite annorlunda sätt.

Om vi tänker oss ett schackbräde med ett antal pjäser som ett fysiskt existerande objekt som i sig utgör ett antal möjligheter beträffande sättet att relatera spelarna till brädet, så kan följande resonemang föras. Antalet möjligheter begränsas endast av pjäsernas och brädets fysiska utformning. Det finns därmed ett stort antal möjligheter så länge vi rör oss med flyttningar av pjäser på brädet och inte försöker ställa pjäserna upp och ner så att de inte kan hålla balansen. Möjligheterna är många men inte oändliga. Vi kan t ex inte på det här stadiet utnyttja den möjlighet som schackspelet innebär. Det är först när vi inför ett regelsystem, som anger på vilket sätt vi kan relatera pjäserna till varandra via schackbrädet som den nya möjligheten, att spela schack, uppstår. Detta system av regler anger hur vi kan handskas med (operera på, för att använda Piagets begrepp) de möjligheter som finns i brädets och pjäsernas fysiska egenskaper.

Vi kan säga att regelsystemet transformerar de ursprungliga handlingsmöjligheterna på ett sådant sätt att en ny möjlighet, den att spela schack, uppstår. Vi skulle nu kunna säga att själva regelsystemet är ett nytt existerande fenomen, som kan betraktas som en struktur. Den möjlighet till spel som denna nya struktur ger upphov till är ännu ett delvis outforskat område, vilket mängden schacklitteratur med analyser av kombinationsmöjligheter illustrerar. Men denna "schackforskning" är möjlig endast om vi har klart för oss att schackspelets regelsystem inte är löst hopfogat, med ett antal ingående

handlingsmöjligheter, utan att det karakteriseras av att det sammanbinder ett antal element i en helhet så att nya möjligheter leder till nya handlingar och att regelsystemet uppvisar en stabilitet vid utforskandet av dessa nya operationsmöjligheter. Regelsystemet bryts alltså inte sönder då man försöker upptäcka nya spelkombinationer.

Piaget (1971 b) säger som en kort angivelse av strukturbegreppets innebörd:

> "In short, the notion of structure is comprised of three key ideas: the idea of wholeness, the idea of transformation, and the idea of self-regulation" (det som ger strukturen stabilitet, min anm.) (s 5).

Innan jag går vidare måste två påpekanden göras.

Det ena är att själva regelsystemet som ett existerande strukturellt fenomen inte innefattar något annat än de ursprungliga operationsmöjligheter som fanns i schackpjäserna och i schackbrädets fysiska egenskaper. Regelsystemet är således endast ett sätt bland flera att samordna dessa ursprungliga möjligheter.

Det andra är att själva strukturen får relevans i och med att man antar att den implicerar ett funktionellt och handlingsinriktat förhållande mellan ett aktivitetscentrum och ett omgivande objekt med egenskaper som tillåter olika operationsmöjligheter. De operationsmöjligheter som ingår som element i schackreglerna ses som en strukturering av mera ursprungliga operationsmöjligheter.

Vi kan alltså tänka oss olika strukturer som står i en viss relation till varandra så att en specifik struktur inte kan ses som oavhängig det sätt på vilket tidigare regelsystem har reglerat de möjligheter som en specifik omgivning erbjuder. Schackhistorien uppvisar t ex ett antal olika regelsystem som har genererats ur en föregående strukturering. Strukturernas formation kan därför inte ses som fria konstruktioner . De utgörs alltid av reellt existerande möjligheter utan att för den skull vara predeterminerade som oberoende former, lagda på ett antal existerande operationsmöjligheter. Grundtanken är att man kan föreställa sig existerande egenskaper som potentiella bärare av ett oändligt antal handlingsmöjligheter. I och med att dessa handlingsmöjligheter organiseras på ett sådant sätt att en ny möjlighet (eller ett antal sådana) uppstår, så organiseras endast ett begränsat antal av de ursprungliga potentiella handlingsmöjligheterna. Därvid kan denna strukturering ses som ett i sig reellt och påtagligt ingrepp i bildandet av omgivande nya möjligheter och i eliminerandet av tidigare potentiella möjligheter.

Detta beroende av tidigare sätt att strukturera och samordna relationen mellan handlingsmöjligheter innebär dock inte att en ny strukturering med nödvändighet kan ta endast en form. Den nya struktureringen innebär en av flera möjliga transformationer av operationsmöjligheter till kvalitativt nya

möjligheter. Detta gör att vi omöjligen kan tala om en apriori-determinism utan att hemfalla åt en idealistisk tro att alla möjligheter till strukturell omdaning står till buds.

Själva frågan om hur strukturer konstrueras och vilken mekanism som möjliggör konstruktionsprocessen blir liktydig med frågan att försöka förklara utveckling som en förändring av ett aktivitetscentrums operationsmöjligheter. Det centrala i det här sättet att nalkas frågan om utveckling och förändring är antagandet att utveckling måste studeras som en expansiv och systematisk process utifrån specifika omgivande operationsmöjligheter. Hela utvecklingsprocessen implicerar ett systematiskt studium av subjektets konstruktion av operationsmöjligheter, såsom exemplet med schackspelets utveckling var avsett att visa.

Subjektets relation till de konstruerade strukturerna.- Subjektet kommer in på två betydelsefulla sätt i konstruktionsprocessen. Dels är hon en implicit utgångspunkt för förändring av strukturen som en reellt existerande företeelse utanför forskarens föreställningsvärld. Dels blir hon utgångspunkten för relaterandet av olika strukturer till varandra när det gäller att upptäcka nya möjligheter.

Piaget säger beträffande den första betydelsen ovan:

> "This 'decentering' makes the subject enter upon, not so much an already available and therefore external universality, as an uninterrupted process of coordinating and setting in reciprocal relations. It is the latter process which is - the true 'generator' of structures as constantly under construction and reconstruction. The subject exists because, to put it very briefly, the being of structures consists in their coming to be, that is their being'under construction'" (1971 b, s 139)

Beträffande den andra betydelsen säger Piaget:

> "If cognitive structures were static, the subject would indeed be a superflous entity. But if it should turn out that structures tend to become connected in some way other than by a preestablished harmony among windowless monads, then the subject regains the role of mediator" (Piaget, 1971 b, s 70)

Jämviktsbegreppet.- Mot bakgrund av strukturbegreppet framstår ett annat begrepp i Piagets teori som betydelsefull, nämligen jämvikt.

För att kunna hantera struktureringsprocessen som ett reellt, i världen förankrat, fenomen utgår Piaget från föreställningen att ett aktivitetscentrum alltid strävar att uppnå jämvikt i relation till sin omgivning. Strukturen är aktivitetscentrets funktionella anpassning till omgivningen genom att den utnyttjar omgivningens möjligheter till jämvikt. Men,

och detta är en betydelsefull precisering av själva jämviktsbegreppet, jämvikten är inte statisk på så sätt att utveckling eller förändring upphör i och med att ett jämviktsläge nås. Jämvikten uppnås i och med att subjektet konstruerar strukturer med kvalitativt nya möjligheter. Strukturen är en reglering av subjektets möjliga aktiviteter gentemot omgivningen. Jämvikten innebär i det smmanhanget en garanti för fortsatt aktivitet (kvalitativt ändamålsenlig) snarare än ett passivt tillstånd av balans mellan subjekt och objekt. Självklart kommer den struktur som konstrueras att vara ändamålsenlig endast så länge som den funktionellt kan samordna de möjliga operationer som subjektets faktiska interaktion med omgivningen ger upphov till.

Vid utforskandet av en strukturs reglerande av operationella möjligheter tenderar subjektet att pröva alla identifierbara operationer inom ramen för en specifik struktur. Så länge dessa operationer kan inordnas i detta regelsystem (denna struktur) kan man säga att strukturen upprätthåller jämvikt. Eftersom det aktiva relaterandet av olika möjligheter till varandra så småningom ger upphov till upptäckten av sådana kombinationer som inte kan inordnas i den existerande strukturen, tenderar obalans att uppstå mellan subjekt och omgivning vad avser denna strukturs funktion som reglerare av operationella möjligheter. Subjektet kan då svara på den bristande jämvikten genom att konstruera en ny och mera ändamålsenlig struktur utifrån det tidigare regelsystemet och de nyupptäckta operationsmöjligheter som inte kunde inordnas i detta regelsystem. På så sätt uppstår en ny kombination av operationella möjligheter som är kvalitativt skild från den tidigare struktureringen vad avser de operationer som nu antingen kan genereras av regelsystemet eller inordnas i regelsystemet (Piaget, 1971 a, s 116-120).

I det här sammanhanget kan man skilja mellan sådana strukturer som är instabila regleringar av operationsmöjligheter och sådana som är stabila regleringar. De instabila utmärks av att operationer inom deras ram tenderar att rubba den tillfälliga jämvikten på ett sådant sätt att den därpå följande rekonstrueringen tenderar att direkt följa av den föregående och mindre komplexa strukturens regelsystem. En stabil struktur skulle däremot vara uppbyggd så att oavsett operationella handlingar så kan nyupptäckta möjligheter regleras inom strukturens ram. Piaget karakteriserar det vuxna logiska tänkandet som en stabil struktur, medan de strukturer som föregår det vuxna tänkandet, d v s barns tänkande, är mindre stabila strukturer som tenderar mot jämvikt. Piaget ger (1971 b, s 62-67) ett ingående resonemang kring dessa frågor och exemplifierar.

Assimilation och ackomodation.- Med hjälp av begreppen assimilation och ackomodation förklarar Piaget det sätt på vilket strukturerna funktionellt byggs upp.

A s s i m i l a t i o n är den process med vilken omgivningens operativa möjligheter inkorporeras i den struktur som subjektet konstruerat. I stort kan sägas att begreppet betecknar den process i vilken subjektet utforskar strukturens eller

regelsystemets möjlighet med avseende på organisationen av de operativa möjligheterna. Om vi återvänder till exempel med schackspelet skulle vi kunna säga att utprövning av schackreglernas möjligheter att generera nya spelkombinationer är en assimilativ process.

Assimilationen får således en central plats i subjektets upptäckt av omvärldens och regelsystemets möjligheter. Jag återkommer till en diskussion av assimilationsprocessernas pedagogiska betydelse (Jfr kapitel 8)

A c k o m o d a t i o n är den process som uppstår när subjektet på grund av assimilation kommer i strukturell obalans med omvärlden och därmed tvingas rekonstruera den ursprungliga strukturen i syfte att uppnå jämvikt. Den assimilativa processen tvingar således fram en ackomodation som på ett fastare och mera komplext sätt samordnar de operativa möjligheterna i nya möjligheter.

En struktureringsprocess innebär alltså att de operativa möjligheter som struktureras inom ramen för ett regelsystem tenderar att utgöra element i skapandet av nya möjligheter. Samtidigt medför själva struktureringsprocessen att subjektet avskärmar sig från de tänkbara operativa möjligheter som inte ingår i den ursprungliga strukturen. I och med att processen fortskrider mot nya och mera komplexa, mera stabila strukturer, så leder ackomodationen till att främmande element inte kan assimileras till den ursprungliga strukturen annat än med stor svårighet.

Här bör påpekas att en analys av kompetensutvecklingen som en process med assimilativa och akomodativa faser har en tendens att stänga in och sluta struktureringsprocessen kring de operativa möjligheter som från början ingår i denna process. Den iakttagelsen kan ha betydelse när man mera konkret diskuterar olika kompetensbefrämjande åtgärder. I del 3 kommer jag därför att återkomma till dessa problem mera specifikt. Wilden (1972) har t ex kritiserat Piagets strukturalism på just denna punkt. Enligt min mening är det dock snarast en förtjänst att Piaget klarlagt den aspekten i den mänskliga kompetensutvecklingen.

5.5.3 Relevansen för mitt syfte

För att belysa relevansen av Piagets forskning och teorier för mitt syfte vill jag behandla följande frågor.

Genetisk struktualism och fenomenet kompetens.- Den första frågan gäller Piagets teoretiska system och om det svarar mot min föreställning om kompetensutveckling utifrån mitt praktiska problemperspektiv. Ontologiskt innebär vad jag kallar mitt problemperspektiv att det fenomen som måste studeras är människans egen konstruktion av kompetens mot bakgrund av en intention att handskas med omvärlden. En liknande utgångspunkt präglar Piagets metodologiska grundsyn. Att Piaget själv tillmäter subjektet en dominerande roll och betydelse framgår av följande citat: "The subject cannot, therefore, be a priori underpinning of a finnished posterior structure, rather, it is a center of activity". (Piaget 1971 b, s 142).

Den betydelse som Piaget lägger i handlingen som utgångspunkt för människans konstruktion av kompetens framgår bäst av ett citat från Strukturalismen (1972):

> "Nyckeln till den strukturalism som analyserats i denna lilla bok är således operationeras primat med allt vad det innebär för den matematiska och fysiska kunskapsteorin, för intelligenspsykologin och för de sociala relationerna mellan teori och praxis. När man skiljer strukturerna från deras ursprung blir resultatet att man i bästa fall når fram till strukturer i formella väsen, såvida de inte helt enkelt stannar på den verbala nivån. När man åter knyter an till ursprunget återupprättar man samtidigt de oupplösliga band som förenar strukturen med den genetiska eller historiska konstruktivismen och med subjektets aktiviteter" (s 117, min understrykning).

Piaget (1971 a) betonar att intelligensen som process är en fråga om människans realitetsanpassning, d v s förmåga att hantera omvärlden, mot bakgrund av den dubbla verkan av subjektets egen verksamhet och eventuella erfarenheter av verkligheten. Här finns en parallellitet mellan Piagets föreställning om intelligens och den kompetensutveckling som jag är intresserad av. Detta innebär inte att den form av kompetensutveckling som jag diskuterar endast består av något som motsvarar intelligensen som process utifrån Piagets teori. Piagets analys av intelligens som förhållningssätt till omvärlden måste dock utgöra ett grundläggande drag i den typ av kompetensutveckling som jag finner relevant för mitt syfte.

Piagets teori och systematiseringen av kompetensutveckling som ett fenomen i sig.- Den andra frågan som bör behandlas är om Piagets teorier innebär en systematisering av kompetensutvecklingen som ett fenomen i sig. Den frågan motiveras av behovet av att se kompetensutveckling som dels en utveckling av specifik kompetens, dels utveckling av en mera allmän mänsklig kompetens. För att förstå interaktionen mellan dessa två aspekter krävs en utgångspunkt som medger analys av kompetens som ett identifierbart men allmänt mänskligt fenomen.

Den genetiska strukturalismen erbjuder en sådan möjlighet. Betonandet av kompetensutveckling som en strukturering av de operativa möjligheter som omvärlden erbjuder innebär att kompetensutvecklingen ses som ett fenomen som är något utöver den specifika kompetens som en avgränsbar operativ möjlighet innebär. Den fråga som Piaget ständigt bearbetar är hur olika strukturer eller operativa möjligheter kan komma att inordnas i eller relateras till andra operativa möjligheter inom ramen för en mera övergripande struktur.

Det är Piagets sätt att behandla assimilationsprocessen och dess relation till strukturell transformation som klargör att struktureringsprocessen bör ses som något som är skilt från de specifika operationer som är struktureringsprocessens grundläggande element:

> "So assimilation, the process or acitivity common to all forms of life, is the source of that continual relating, setting upp of correspondences, establishing of functional connections, and so on, which characterizes the early stages of intelligence" (Piaget, 1971 b, s 71).

Det intressanta är ju inte att Piaget pekar på att intelligensutvecklingen uppvisar detta mönster utan att assimilationsbegreppet underlättar för oss att identifiera detta karakteristikum i en kompetensutvecklingsprocess i sig.

Ovanstående resonemang implicerar att själva strukturbegreppet egentligen beskriver människans aktiva konstruktion av en syntes mellan den specifika och den allmänna kompetens jag tidigare talade om. Piaget formulerar en syntes av de operativa möjligheter som framträder inför människan som ett övergripande strukturellt regelsystem. Därmed formulerar han också, i princip, den syntes som jag efterlyste vad gäller integreringen av den specifika kompetens som människan måste utveckla för att bemästra problem i omvärlden och den allmänna kompetens ur vilken den specifika kompetensen delvis måste komma och åter förenas med. Att Piaget tar sin utgångspunkt i de operativa möjligheter som framträder inför det växande barnet och som utgör element i struktureringen av människans operativa intelligens som denna kommer till uttryck i det logiska tänkandet innebär ingen principiell skillnad. Ovanstående struktur kan ju infogas som en operativ möjlighet i en övergripande struktur, som innefattar den vuxna människans förhållande till sin omvärld och sin livskontext med allt vad det innebär.

Det bör framgå att den process som Piaget uttalar sig om främst gäller de strukturer som utvecklas hos enskilda individer och som bärs upp av dem. Detta innebär dock inte att själva struktureringsprocessen är avskärmad från andra människor. Den struktur som konstrueras av den enskilde är i stor utsträckning en individuell återspegling av en kollektiv struktur, beroende på det sätt på vilket strukturen konstruerats. I ett samhälle kommer dialogen och kontakten med andra människor att utgöra en väsentlig utgångspunkt för oss när vi skall inse hur olika operativa möjligheter kan struktureras inom ramen för ett regelsystem. Om de operativa möjligheter som konfronterar individen delas av många, så kommer dessutom individens konstruktionsprocess att vara uttryck för en kollektiv operationsmöjlighets övergripande strukturering. Därmed återspeglar denna struktur inte bara en individuell kompetens utan också en kollektiv.

Att hantera relationen mellan helheten och avgränsbara oberoende delar.- Piaget (1971 a) diskuterar nödvändigheten av att urskilja de struktureringsprocesser från varandra som inte kan föras tillbaka på en gemensam utgångspunkt. Med den genetiska strukturalismen som metodologisk utgångspunkt kan vi komma att urskilja ett antal olika strukturerings-processer, till synes oberoende av varandra. Samtidigt innebär dock själva idén om en struktur att man strävar efter att identifiera den överordnade struktur som kan reglera

olika operativa möjligheter så att en kvalitativt ny möjlighet uppstår. De här båda implikationerna av genetisk strukturalism kan synas oförenliga. Å ena sidan strävar vi efter att identifiera processen som ett oberoende fenomen, å andra sidan hävdar vi nödvändigheten av en integrerande helhetssyn. Om vi emellertid frågar oss hur de båda implikationerna av den genetiska strukturalismen kan förenas så framstår båda som nödvändiga och komplementära beståndsdelar vad beträffar möjligheter att förstå kompetensutvecklingen som ett av människan konstruerat fenomen. Piagets medvetenhet om det här dilemmat framgår av följande:

> "Och då man inte kan härleda det högre ur det lägre - utan att stympa det högre eller på förhand berika det lägre med det högre - kan den genetiska förklaringen endast bestå i att visa, att då de aktuella faktorernas mekanism på varje nytt stadium leder till en ännu ofullständig jämvikt, strävanden efter denna jämvikt med nödvändighet framkallar nästa stadium. (Piaget, 1971 a, s 62) Vidare: "Förklaringen av intelligensens består sålunda kort sagt i att man åstadkommer kontinuitet mellan de högre operationerna och hela utvecklingen som man uppfattar som styrd av jämviktens inre nödvändighet" (samma s).

Piaget utgår således från föreställningen om karaktären av den helhetsstruktur vars utveckling han vill förklara, samtidigt som han i den praktiska analysen identifierar de operativa möjligheter som står till det potentiella subjektets förfogande. Han utgår alltså från ett ideal och försöker identifiera de utgångsbetingelser som under omständigheter som präglar människors livssituation nödvändigtvis leder till detta ideal. Såvitt jag förstår är detta det enda rimliga angreppssättet.

Normativa och metodologiska implikationer för kompetensbefrämjandet. Tillvägagångssättet enligt ovan medför emellertid dels en viktig praktiskt och metodologisk implikation, dels en viktig normativ konsekvens.

(1) Den praktiska metodologiska implikationen är uppenbar. Genom struktureringsanalysen måste den övergripande strukturen identifieras som en reglering av från varandra oberoende möjligheter (element). Man måste således kunna identifiera dels utgångspunkten som en helhet (ett aktivitetscentrum med möjligheter och omgivning), dels slutmålet som en helhet, d v s den struktur som detta aktivitetscentrum själv måste utveckla och kontrollera. För att analysera denna transformationsprocess från en helhet (utgångspunkten) till en kvalitativt annorlunda helhet (slutprodukten) blir det nödvändigt att i struktureringsprocessen igenkänna oberoende operativa element. Dessa element har olika utgångspunkter vad avser den konkreta förankringen i kopplingen mellan ett aktivitetscentrums sins emellan olika förmögenheter och omgivande möjligheter. Enligt min mening erbjuder den genetiska strukturalismen den här möjligheten att urskilja kompetensutvecklingens olika ingående element, samtidigt som processen förstås som ett fenomen i sig.

(2) Resonemanget har dock också en normativ implikation. I och med att det är forskaren som väljer såväl utgångspunkt som slutmål blir det den process som ligger mellan dessa båda punkter som studeras. Piaget har som utgångspunkt satt människan som potentiellt subjekt med avseende på den slutprodukt som är människan med möjlighet att skapa en allmän kognitiv tankestruktur av rationalitet och logik visavi omvärlden. Det är givetvis en rimlig syn på vad som måste karakterisera en allmän och global struktur som skall möjliggöra människans operativa jämvikt med omvärlden. Att denna strukturs utveckling måste förankras i människans biologiska egenskaper och möjligheter att etablera ett förhållande till omvärlden är likaså viktigt. Jag vill dock hävda att detta är ett val som Piaget gör och att motivet för det valet har en annan grund än kunskaper om den faktiska process som han studerar. I det inledande kapitlet till Intelligensens psykologi visas detta. Som forskare är Piaget givetvis fri att förlägga sitt studieområde till struktureringsprocessen mellan de punkter han anser relevanta och intressanta. Men ur ett pedagogiskt (kompetensbefrämjande) perspektiv innebär enbart valet av studieområde att forskaren också påverkar kompetensutvecklingen. Denna utveckling är ju inte enbart ett individuellt fenomen. Den är också relaterad till hur kollektivet (representerat av t ex Piaget) formulerat sättet att reglera ett antal olika operativa möjligheter inom ramen för en struktur.

Möjligen är det detta som Israel (1972 a) avser när han hävdar att samhällsvetenskapen påverkar sitt eget studieområde genom att den sociala verkligheten bl a konstrueras eller utformas med hjälp av samhällsvetenskapens teorier.

Härmed vill jag hävda att den genetiska strukturalismen som metod förutsätter ett normativt ställningstagande visavi det territorium som studeras. Om vi vidgar det studerade territoriet, så att det inte omfattar enbart människans möjlighet att konstruera en allmän kompetens (struktur) som upprätthåller människans operativa jämvikt med omvärlden utan också innefattar de strukturer som krävs för en operativ jämvikt mot mera avgränsbara betingelser i omvärlden, så blir den normativa implikationen än mera uttalad.

5.5.4 Avslutande beaktanden

(1) Som slutkommentar vill jag påpeka en fara med den genetiska strukturalismen som metodologisk utgångspunkt. I metodens generella formulering finns en risk som innebär att vi söker inordna mänsklighetens totala utveckling i en alltmer komplex och generell överordnad reglering av människans operativa möjligheter. Turner säger (1973) i sin recension av Piagets arbete "Structuralism":

> "It must be admitted that Piaget himself has been slow to recognize the applicability of his general structuralist model outside the purview of his own genetic interests. The possibility of a relatively synchronic, non-genetic constructivism which would

> focus in homeostatic and regenerative cyclical and restitutive processes (e g as a basis for the structural analysis of social and cultural systems) seems not to have ocurred to him" (s 365).

Jag misstänker att Turner här åsyftar en sådan överordnad och allomfattande strukturering som jag antydde ovan. Den "urstrukturen" skulle kunna användas för att binda människan i t ex ett ideologiskt nät - bl a däri ligger risken.

Eco (1971) varnar i sin diskussion av strukturalismen (i synnerhet Lévi-Strauss form) för risken att hamna i sökandet efter någon urstruktur som skulle vara en total och slutgiltig förklaring av människan som fenomen. Därför kallar Eco sin analys "Den frånvarande strukturen". därmed åsyftande den urstruktur man kan söka men aldrig nå. I det här sammanhanget påpekar Eco också den grundläggande skillnad som föreligger mellan Piagets genetiska strukturalism och Lévi-Strauss (s 409). Han menar att Piaget inte löper risken att söka efter urstrukturen eller en slutlig lösning på problemet människan som fenomen.

Piaget är medveten om den här faran med strukturalismen. Han avslutar "Structuralism" (1971 b) med följande ord: "Now as we have come to see more clearly through Gödel but knew long before, the ideal of a structure of all structures is unrealizable." (s 142)

Det är alltså väsentligt att vi ser den genetiska strukturalismen som enbart en möjlighet för människan att utvidga sin kompetens att handskas med sig själv och med omvärlden. Det innebär att det finns flera aspekter som måste beaktas än de hänsynstaganden som kan göras inom ramen för en metodologisk modell eller teoretiskt system. Om frågan gäller mänsklig kompetensutveckling såsom subjektets möjlighet att utveckla operativ jämvikt i förhållande till sin omvärld, krävs ytterligare hänsynstaganden.

(2) Om vi inte klart accepterar att "struktur" inte åsyftar en egenskap hos människan, tror jag att vi lätt hamnar i svårigheter att över huvud taget hantera begreppet. Gardner (1973) tenderar t ex att vilja se struktur som ett begrepp som refererar till en egenskap hos människan. Detta leder till svårigheter när han diskuterar strukturalismen.

Han säger t ex:

> "All the same, the structuralist case would be enormously bolstered if direct brain correlates for the perception of distinctive features, the principles of operational thought, or the knowlege of linguistic rules could be demonstrated" (Gardner, 1973, s 243-244)

Däremot har struktur att göra med egenskaper i omgivningen såsom dessa egenskaper kan struktureras av ett aktivt subjekt, d v s i dessas operativa möjligheter. De egenskaper i form av möjligheter till utveckling som finns hos subjektet är närmast aktivitet, tendensen att sträva mot jämvikt i detta aktiva förhållandet till omvärlden och en uppstättning fysio-

logiska, anatomiska karakteristiska för människan som objekt. T ex har vi egenskapen att neurofysiologiskt kvarhålla i minnet en handlings konsekvens. Operationer är dock grundade på egenskaper i omgivningen.

5.6 Sammanfattande kommentarer

Avslutningsvis vill jag kommentera mitt sätt att behandla de olika teorierna i det här kapitlet. Det är mot bakgrund av mitt specifika problemperspektiv som jag säger att existensialismen-fenomenologin inte har direkt relevans för mig. Detta innebär inte att jag anser att frågan om människans utveckling som subjekt utifrån perspektivet att människan är primärt meningssökande är oviktigt. Människan som primärt meningssökande subjekt implicerar en primär fokusering på en privat kontext, endast i andra hand på naturgiven och offentlig kontext.

Eftersom jag sätter människan som handlande subjekt i centrum blir den centrala problematiken hur människan kan handskas med den kontext som ger upphov till hennes livsbetingelser. Människans meningssökande aktivitet uppfattas då som en konsekvens av detta handlande. Självfallet kan man studera relationen mellan de här båda infallsvinklarna på människan (meningssökande respektive handlande). Detta ligger emellertid utanför syftet med den här rapporten.

Likaså kan jag se psykoanalysen som användbar teoretisk utgångspunkt när det gäller att öka förståelsen för människans möjlighet att utvecklas som meningssökande subjekt, med samma motivering som jag gav vad gäller existensialism-fenomenologin.

Ur mitt problemperspektiv uppfattar jag att Piagets teorier och den dialektiska historiematerialismen kan sammanfogas som komplementära teorier. Utgångspunkten är föreställningen om människan som primärt handlande gentemot den offentliga och naturgivna kontexten. Subjektets handlande med sin privata kontext blir här en konsekvens.

Om vi vill sammankoppla existensialismen eller psykoanalysen med t ex marxismen eller Piagets genetiska strukturalism, kan detta inte göras direkt, utan endast via en mer övergripande föreställningsram.

KAPITEL 6 BEAKTANDEN SOM ÄR NÖDVÄNDIGA FÖR KONSTRUKTIONEN AV EN PEDAGOGISK FÖRESTÄLLNINGSRAM/MODELL

De föregående två kapitlen utgör en beskrivning av de ramar inom vilka mänsklig kompetensutveckling kan betraktas som ett subjektbaserat fenomen. Här anges med andra ord den typ av fenomen som kompetensen är. Föreställningen om kompetens som ett fenomen skapat av människan måste alltså utgöra en central beståndsdel, innehållsmässigt sett, i den pedagogiska modell som jag i inledningen ansåg vara nödvändig som utgångspunkt för boendeutvecklande åtgärder.

En sådan pedagogisk modell kan funktionellt betraktas som ett perspektiv som är relaterat till föreställningen om subjektbaserad kompetens som en mänsklig möjlighet. Perspektivet ifråga tar sin utgångspunkt i utvecklingsproblem inom boendet, d v s praktiska problem, och skall i sig rymma de specifika konsekvenserna av föreställningen om en subjektbaserad kompetens.

I följande kapitel kommer jag att:

(1) hänvisa till diskussionen om perspektivseendets betydelse för samhällsvetenskaplig forskning generellt och beskriva hur man kan betrakta perspektivets funktionella relation till ett forskningsobjekt.

(2) analysera den specifika funktion som perspektivet får för betraktandet av fenomenet kompetens som en subjektbaserad utvecklingsprocess mot bakgrund av olika kunskapsintressen.

(3) utreda hur en pedagogisk föreställningsram kan betraktas i relation till den praktik som de pedagogiska åtgärderna skall främja,

(4) dra ut konsekvenserna av det föregående med avseende på den pedagogiska verksamhetens konstituerande element,

(5) sammanfattningsvis beskriva den pedagogiska verksamheten som en fråga om att utveckla ett synsätt och att ingripa i en förändrings/utvecklingsprocess.

När jag talar om "perspektiv" avser jag en föreställning som utgör utgångspunkt för en reglering av verksamhet av något slag. När det t ex gäller att identifiera ett fenomen med hjälp av en pedagogisk modell, får modellen funktion av perspektiv som utgångspunkt för reglering av verksamheten att identifiera. Den pedagogiska modellen reglerar också en praktiskt verksamhet, som också förutsätter ett perspektiv, som då får en direkt praktisk innebörd. Den senare innebörden av "perspektiv" kallar jag "pedagogiskt perspektiv" för att undvika missförstånd och detta gäller då inom ramen för en pedagogisk föreställningsram/modell som på en teoretisk abstraktionsnivå innefattar föreställningen om kompetensutveckling som en mänsklig möjlighet.

6.1 Perspektivseendets funktionella relation till ett forskningsobjekt

De teorier som jag behandlade i föregående kapitel utgår från olika perspektiv när det gäller mänsklig kompetensutveckling. Till grund för den psykoanalytiska teoribildningen ligger det praktiska terapeutiska perspektivet. Till grund för den dialektiska historiematerialismen ligger ett samhällspolitiskt förändringsperspektiv. Den existensialistiska/fenomenologiska inriktningen har ett perspektiv som impliceras av att vilja förstå människan som meningssökande subjekt. Till grund för Piagets teorier, slutligen, ligger föreställningen om människans möjlighet att nå operationell jämvikt med omvärlden.

Det blir då närmast en truism att hävda att en identifiering och realisering av fenomenet mänsklig kompetensutveckling kräver ett perspektivseende.

I den samhällsvetenskapliga debatten har frågan om perspektiv, värderingar och dessas betydelse för forskningsprocessen understrukits. Ingen samhällsforskare kan på allvar hävda att den egna forskningen är fri från ett grundläggande perspektiv eller att ett sådant perspektiv inte påverkar forskningsresultaten. (Se t ex Knutsson, 1971) Debatten i Sverige intensifierades av Myrdal (1968) som i "Asian Drama" hävdar nödvändigheten av att forskaren klart deklarerar sina utgångsvärderingar. Andra forskare som tydligt tagit upp samma problem, ehuru från delvis andra utgångspunkter, är Israel (1972 a och 1972 b), Lindström (1972 och 1973), Asplund (1971) och Bergström (1972).

Lindström (1973) förankrar sin diskussion i frågan om kunskapsintressen utifrån Habermas indelning i respektive tekniskt, emanicipatoriskt och hermeneutiskt kunskapsintresse, introducerad i den svenska debatten av Radnitzky (1968). Asplund (1971) har på sätt och vis samma utgångspunkt, fastän han utgår från skillnaden mellan att "förstå" och att "förklara" ett fenomen, när han betonar "aspektseendets" betydelse för vårt sätt att avgränsa och urskilja den värld vi studerar.

Israels (1972 a) intresse kan sägas vara att i första hand dra ut konsekvenserna av perspektivseendet för den samhällsvetenskapliga forskningen. Han hävdar därvid nödvändigheten av att skilja mellan värderingar och normativa stipulat.

I det här sammanhanget kan det också vara relevant att hänvisa till Russell (1948). Konsekvenserna av hans analys av möjligheterna att erhålla kunskap om vår fysiska verklighet är nämligen att vi inser att vi även inom fysiken styrs av perspektiv i forskningen.

Det är dock inte min avsikt att inom ramen för den här rapporten bena upp vad som utmärker olika ståndpunkter i denna aktuella debatt. För mitt vidkommande är det tillräckligt om vi kan konstatera:

1. att frågan om perspektiv och värdeutgångspunkt är ett generellt problem, som gäller all forskning men i synnerhet samhällsvetenskap.

2. de huvudsakliga implikationer som detta medför för min specifika problematik.

6.1.1 Två utgångspunkter för behandlingen av perspektivseendets funktion

Perspektivseende är alltså inte ett entydigt begrepp och bör därför diskuteras. Jag kommer att ta två frågor som utgångspunkt för en diskussion av begreppet när det gäller mitt område.

För det första.- I begreppet mänsklig kompetens ryms allt i den mänskliga och samhälleliga utvecklingsprocessen som berör förutsättningarna för mänsklig målinriktad verksamhet. En konkretisering krävs således.

I föregående kapitel gjorde jag visserligen en avgränsning i och med att jag utgick från föreställningen om subjektet som primärt handlande. Detta är dock inte tillräckligt konkret, eftersom jag inte berört konsekvenserna av att ha kompetensutveckling som ett forskningsproblem i syfte att förstå och förklara detta fenomen versus att ha kompetensutveckling som ett studieproblem i syfte att befrämja dess utveckling.

För det andra.- En konkretisering av föreställningen om kompetensutvecklingen som ett mänskligt fenomen kräver att jag förankrar teorier om detta fenomens möjliga utveckling i den verklighet där fenomenet de facto uppträder. Jag måste med andra ord kunna hantera erfarenheter och observationer av människans interaktion med sin omvärld på ett sådant sätt att erfarenheterna leder till fenomenets konkretisering. Hur kommer alltså fenomenet att framträda? Denna fråga kan besvaras endast i och med att vi beaktar hur dels den ontologiska utgångspunkten, d v s föreställningen om det studerade fenomenets natur, dels det kunskapsintresse som väglett min problematisering, kan resultera i olika perspektiv som utgångspunkt för identifiering av kunskaper och teorier om fenomenets möjliga framträdelse.

6.1.2 Perspektivseendet som ett allmänt problem. Relationen mellan olika typer av perspektiv

För att visa att perspektivseendet är ett generellt problem som med nödvändighet uppträder i samband med kunskapsproducerande verksamhet vill jag hänvisa till Lindströms (1972) indelning av forskningens påverkansfaktorer i ett "yttre" och "inre" styrfält och till Israels (1972 a) distinktion mellan värderingar och stipulat.

"Yttre" och "inre" styrfält.- D e t y t t r e s t y r f ä l t e t kan ses som den värld som omger forskaren. Här ligger det omgivande samhällets, andra forskargruppers och forskningsfinan-

siärers värderingar, bl a. Här har vi också problemens eventuella praktiska förankring och betydelsen av kunskaperna för andra än forskaren själv. Om forskaren inte är totalt skild från omvärlden i sin forskning utgör dessa styrfaktorer en viktig utgångspunkt för det perspektiv han lägger på sitt problem. När Myrdal (1968) hävdar nödvändigheten av att forskaren klargör de värderingar som ligger till grund för forskningen, så är detta ett sätt att göra det möjligt för kunskapsavnämarna att inse på vilket sätt de föreliggande kunskaperna är relaterade till värderingar i det yttre styrfältet.

Av Denciks (1969) presentation av debatten om forskning och politik framgår att det här inte är något enkelt problem. Poulantzas (1969) hävdar bl a omöjligheten av en samhällsvetenskaplig forskning som inte klart förankras i en vetenskaplig konsekvensanalys utifrån ett klart artikulerat samhällspolitiskt perspektiv. Frank (1969) framför en liknande uppfattning men menar att forskning främst måste förankras i en konkret politisk aktivitet, t ex i befrielserörelsers behov av specifika kunskaper. Dedijer (1969) understrycker å andra sidan att forskningen bör vara politiskt oberoende och att forskarens uppgift måste vara att så klart som möjligt beröra fakta, och endast fakta.

Den här resumén kan kanske illustrera den typ av problem som uppstår när vi försöker relatera forskningen och kunskapssökande aktivitet till de yttre styrfaktorerna.

De i n r e s t y r f a k t o r e r n a s relation till forskningsprocessen gäller en något annan problematik. Här är forskarens sätt att föreställa sig det studerade fenomenets natur, d v s den ontologiska utgångspunkten, viktig. Asplund (1971) presenterar ett sätt att förklara hur forskaren mera konkret får en del av verkligheten att framstå som problematisk. Han tar fram Toulmins (1961) distinktion mellan "fenomen" och "ideal om den naturliga ordningen". För forskaren framstår ett identifierbart skeende som problematiskt i den utsträckning som detta fenomen avviker från vad forskaren uppfattar som ett självklart eller naturligt sätt för det att framträda. När Popper (1962) säger att kunskap börjar med problem, i spänningen mellan vetande och icke-vetande, så aktualiserar han frågan om vilka nödvändiga konsekvenser som själva problemformuleringen får för den fortsatta kunskapssökande aktiviteten. Apel (1972) menar i detta sammanhang att den "logiska positivismen" och dess forskningsideal är otillräckliga och att man måste erkänna" hermeneutiken", d v s en tolkande forskningsverksamhet. Den kunskapssökande aktiviteten kan inte frikopplas från de implikationer som följer av ett visst sätt att formulera själva den problemställning som forskningen syftar till att undersöka.

> "For as the analytical philosophers could have learned from Wittgenstein´s theory of language games, the way by which knowledge has to be "justified" is not independent of the kind of questions to which it is answering." (Apel, 1972, s 21)

Värdesatser och stipulat.- Israel (1972 b) diskuterar metafysiska satser som en nödvändig del i all samhällsvetenskapliga forskning. Han avser dock inte föreställningar om en slutgiltig förklaring till det studerade fenomenet.Snarast ser han en utgångspunkt som stipulerar vissa nödvändiga konsekvenser för den kunskapssökande verksamheten. "De kan användas som ett perspektiv, som säger något om hur vi skall närma oss den del av världen med vilken en given vetenskap sysslar." (s 69) Israel skiljer i detta sammanhang mellan värderingar och stipulat, och jag uppfattar att han här gör en tudelning som liknar Lindströms uppdelning i yttre och inre styrfaktorer.

Stipulat (normativa eller metafysiska satser) implicerar nödvändiga och logiska konsekvenser för det sätt man bör nalkas forskningsproblemet, på samma sätt som inre styrfaktorer utgör problemformuleringens konsekvenser för forskningsprocessen. Israel bygger sin distinktion på den som von Wright (1963) gör mellan värdebegrepp och normativa begrepp. Han säger sammanfattande om von Wrights analys att "i grova drag så handlar värdesatser om något som är 'gott' och normativa satser om vad som'borde' göras"(Israel 1972, b, s 67). Värdesatser kan sägas tillhöra de yttre styrfaktorerna, i och med att det rör sig om föreställningar om ett tillstånd, oavsett hur man kan förstå eller förklara detta tillstånd. Värderingar sammanhänger med tillståndets relation till andra tillstånd hos den som har värderingen och är således utanför en specifik kunskapssökande process.

6.1.3 Perspektivseendets två funktioner och dubbla förankring i verkligheten

En förenklad schematisering av forskningsprocessen skulle kunna beskrivas på följande sätt. Tillsammans eller var för sig utmynnar de yttre och inre styrfaktorerna i ett problemperspektiv som bottnar i ett specifikt kunskapsintresse. Detta kunskapsintresse medför en ontologisk föreställning om vad som karakteriserar det studerade fenomenets natur. Detta utgör således ett perspektiv som kan ligga till grund för ställningstagandet om vad som krävs för att en teoretisk formulering skall kunna utnyttjas för en analys av de problem som är av intresse.

Det är inte fråga om enbart ett perspektiv att nalkas det studerade fenomenet som en abstraktion utan om att utveckla ett perspektiv att nalkas det studerade fenomenet som en konkret del av verkligheten.

Det rör sig alltså om två perspektiv, som delvis är beroende av varandra mot bakgrund av ett gemensamt kunskapsintresse och en gemensam föreställning om fenomenets ontologi. De skiljer sig genom att det ena perspektivet är initialt och identifierar det fenomen som hänger samman med problemet, och det andra perspektivet underlättar identifieringen av fenomenet som konkret och hanterbart.

Fenomenet kan med hjälp av detta senare perspektiv studeras på ett så pass verklighetsförankrat sätt att det ursprungliga

problemet kan få en någorlunda adekvat belysning. Detta är en fråga som kan avgöras genom återkoppling till problemperspektivet och kunskapsintresset. Vi kan sedan relatera den erhållna kunskapen till de yttre och inre styrfaktorerna för att se om den motsvarar förväntningarna. Mot de yttre styrfaktorerna kan då kunskapen ifråga bedömas som bra eller dålig, oavsett hur den uppnåtts. Mot de inre styrfaktorerna kan kunskaperna bedömas med hänsyn till de föreställda implikationerna av stipulaten i relation till de faktiska konsekvenserna av den kunskapande processen. Perspektiv och utgångsföreställningar kan då förändras med hänsyn till de resultat som forskningsprocessen givit.

Det är visserligen riktigt att säga att verkligheten inte förändras av våra idéer. I forskningsprocessen framträder dock verkligheten, dels genom forskningens konkreta förankring i den process som studeras, dels i de yttre och inre styrfaktorerna. Det är alltså frågan om en samordning av forskningens empiriska förankring och de yttre och inre styrfaktorernas verklighetsförankring. En (visserligen) i någon mening sann beskrivning av ett stycke verklighet kan vara irrelevant med hänsyn till den verklighet som styrfaktorerna representerar.

Det är alltså inte frågan om ett godtyckligt sätt att förändra perspektiv så att man får de kunskaper som man ur ett värderingsperspektiv vill ha, oavsett hur den verklighet ser ut som man föresatt sig att utreda. Det är i stället frågan om att erkänna att ett perspektivseende är förankrat i verkligheten på två sätt och att perspektivet kan betraktas som en nödvändig förutsättning för att man skall kunna samordna en verklighet som den framträder i forskningens styrfaktorer med en verklighet som den framträder i kunskapsprocessens empiriska del. Även om min framställning är summarisk rör det sig givetvis inte om några enkla problem utan om svåra avvägningar mellan olika frågor.

Är t ex den kunskap som erhållits en artefakt av ett visst perspektiv, och krävs därmed en perspektivförändring? Återger våra kunskaper insikt i verkligheten av den arten att vi måste förändra vår värdering av eller vårt förhållningssätt till den verkligheten?

För mig framstår dock det viktigaste problemet som det som uppstår då det studerade fenoment är subjekt som samtidigt ingår i eller utgör de yttre styrfaktorerna.

6.1.4 Perspektivseendet i relation till objekt- respektive subjektsyn på det studerade fenoment

Om kunskapsobjektet ses som ett objekt i verklig mening utgör perspektivseendet en förmedling mellan två urskiljbara delar av verkligheten. Här får perspektivseendet en i första hand samordnande funktion. Om "kunskapsobjektet" ses som ett subjekt utgör perspektivseendet en specifik form av objektifiering av samma verklighet, som emellertid å ena sidan uppträder som aktiv styrfaktor och utgångspunkt för problemati-

seringen, å andra sidan uppträder som ett objektifierat studiefenomen. Det första fallet är ett generellt problem som gäller all kunskapssökande aktivitet. Det andra fallet är mera specifikt och här beror problemet på föreställningen om det studerade fenomenets subjektnatur. Det måste alltså behandlas med hänsyn till dess specifika särart. Det är denna senare problematik som jag vill behandla lite närmare i nästa avsnitt.

6.2 Perspektivseendet och dess betydelse för utveckling av kunskaper om människan som subjekt utifrån olika kunskapsintressen

6.2.1 Beaktanden och idén om en pedagogisk modell som perspektiv på mänsklig utveckling av kompetens

Två aspekter måste beaktas, nämligen dels den aspekt som har att göra med fenomenet människa som subjekt, dels frågan om kunskapsintresse som utgångspunkt för att studera fenoment. Mellan människan som subjekt och de yttre styrfaktorerna uppstår speciella relationer, som är viktiga och intressanta att reda ut.

Utifrån Habermas (1966) vill jag skilja mellan ett tekniskt, ett hermeneutiskt och ett emancipatoriskt kunskapsintresse. Man kan vara intresserad av ett fenomen i syfte att påverka fenoment i en specifik riktning (ett tekniskt kunskapsintresse). Man kan vara intresserad av att förstå det fenomen man tror sig identifiera (ett hermeneutiskt kunskapsintresse). Om det är frågan om människan eller människors förhållande till varandra eller till omvärlden kan man vara primärt intresserad av människors eller samhällets utveckling i positiv riktning. Kunskaper om ett fenomen kan då ingå som en förutsättning för denna utvecklig (ett emancipatoriskt kunskapsintresse). Det emancipatoriska kunskapsintresset måste dock bygga på antingen båda de föregående kunskapsintressena eller någotdera av dem. Det tekniska och hermeneutiska kunskapsintresset ses då som instrumentellt med hänsyn till ett samhälleligt eller individuellt utvecklingsmål.

I det tekniska kunskapsintresset vill jag inkludera förklaring av ett fenomens funktionssätt så att påverkan blir möjlig. Det tekniska kunskapsintresset kan självfallet också sammanfalla med ett emancipatoriskt intresse. I praktiken är det svårt att renodla de olika intressena, men ett av dem kan alltid betraktas som primärt i förhållande till övriga. Därmed blir det möjligt att belysa hur de olika kunskapsintressena samverkar med perspektivseendet, då det studerade fenomenet är människans möjlighet till utveckling av en kompetens.

Problemet är själva relationen mellan forskningens styrfaktorer och det sätt på vilket det studerade fenomenet kan iakttas. Här vill jag hävda att en kombination av tekniskt och emanicipatoriskt kunskapsintresse, med det emancipatoriska som primärt och det tekniska som instrumentellt, vid studiet av människans möjlighet att utveckla en kompetens (d v s en

objektifiering av detta fenomen), måste konkretiseras i ett perspektiv vid kunskapssökandet i den praktiska situation där kompetenspåverkan kan få en emancipatorisk funktion.

För detta krävs att föreställningen om hur fenomenet konkret kan framträda förankras i ett praktiskt påverkansperspektiv med hänsyn till den situation där människor kan framträda som subjekt i förhållande till varandra, till omgivningen och till observatören.

Ett sådant påverkansperspektiv innebär en pedagogisk föreställningsram, om vi med pedagogik avser systematisk påverkan av människor i syfte att befrämja deras utveckling. Det fenomen som intresserar mig i den här rapporten kan endast fås att framträda inom ramen för en pedagogisk verksamhet. Utifrån mitt kunskapsintresse kan fenomet konkretiseras endast genom att framkallas. Pedagogik blir här en fråga om att i praktiken skapa en interaktionsprocess mellan människor och deras omgivning. Med utångspunkt i den avgränsningen av pedagogik, och med hänsyn till min ontologiska föreställning om fenomenets natur och de teoretiska formuleringarna om fenomenet, bör därför en specifik pedagogisk föreställningsram utvecklas.

Med detta har jag däremot inte sagt att den önskvärda kompetensutvecklingen inte skulle kunna framträda i människors interaktion med varandra och med omvärlden oberoende av en praktisk pedagogisk verksamhet.

Mitt primära intresse är att konkretisera fenomenet genom att framkalla det där det inte föreligger, inte att i första hand förstå eller förklara fenoment, även om det sistnämnda är en förutsättning för att framkalla fenoment.

6.2.2 Den pedagogiska föreställningsramen och relationen till traditionell vetenskaplig verksamhet

På ett plan kan argumentationen förefalla enkel. Låt oss t ex återgå till den ursprungliga dialektiska utvecklingsmodellen. Det enda sättet att få kunskaper om huruvida ett önskvärt tillstånd är möjligt och på vilket sätt det kan möjliggöras är att i praktiken genomföra den nödvändiga förändringen. I praktiken framstår den pedagogiska verksamheten som ett sådant transformationsinstrument. I argumentationen måste dock också beaktas det faktum att när vi introducerar den pedagogiska föreställningsramen så bryter vi mot den vetenskapliga grundsyn som t ex von Wright ger uttryck för när han säger (1963): "... vetenskapen kan säga oss hur tingen är men inte hur de borde vara". (s 155)

De flesta vetenskapsteoretiska och kunskapsteoretiska arbeten som gäller frågan om perspektivseendet har också implicit utgått från att vetenskaplig verksamhet avser analys och beskrivning av fenomen såsom de existerar i världen. Den utgångspunkten kan på ett viktigt och grundläggande sätt bidra till lösandet av den konflikt som kan uppstå mellan den bild av verkligheten som framträder genom forskningens

styrfaktorer och den bild av verkligheten som framträder i den empiriska forskningsfasen. Vetenskapsteorin och metodologiska analyser kan då få karaktären av analys i syfte att klarlägga hur vi kan få riktiga kunskaper om den värld som de facto antas existera. Detta är i sig en komplicerad problematik som knappast kan behandlas med utgångspunkt i enkla standardlösningar. Forskarens perspektiv kan i detta sammanhang vara en avgörande och viktig faktor att beakta vid bedömning av vad erhållna kunskaper säger om ett existerande fenomen.

Om vi däremot definierar själva kunskapsfenomenet som något som är endast i den mån som det kan komma att bli till mot bakgrund av hur det framträder i nuet och borde kunna framträda i en framtid, så ifrågasätter vi det fundamentala kriteriet på vetenskap. Införandet av perspektivseendet blir inte en fråga om enbart en systematisering av kunskapssökandet utan om en grundläggande förändring i arbetssättet.

6.2.3 Konsekvenserna av att inom en pedagogisk föreställningsram se kompetens som en tillblivelse (något som blir till)

Olika kunskapsintressen och en objekt-respektive subjektsyn på studieobjektet.- Med ett tekniskt kunskapsintresse söker man ett objekt att manipulera (hantera). Detta objekt kan behandlas som ett fenomen som är. Att försöka förklara detta fenomen är ett vetenskapligt problem i sig. Den tekniska frågan, hur vi skall hantera objektet, kan behandlas som en konsekvens av de kunskaper som finns om fenomenet. Det tekniska kunskapsintresset kan visserligen styra det vetenskapliga arbetet, genom att det bidrar till att vi kan göra urval av problemställningar att analyser, men den tekniska och förklarande verksamheten kan i varje fall teoretiskt hållas isär.

Om vi har ett hermeneutiskt kunskapsintresse kan vi självfallet också endast vara intresserade av det fenomen som existerar. Det som existerar kan gälla den privata, den offentliga eller den naturgivna kontexten, såsom jag använde dessa termer tidigare.Utgångspunkten är en undran inför något, och då uppstår inte de problem jag försökt ange, oavsett om det studerade fenomenet är att betrakta som subjekt eller objekt.

Det kan dock uppstå en annan typ av problem här. Janson (1975) analyserar de pedagogiska implikationerna av att försöka förstå ett medsubjekt mot bakgrund av att denna förståelse endast kan komma ur en dialog mellan två subjekt kring ett gemensamt sakförhållande. Här är det centrala synen på människan som primärt meningssökande. I sin interaktion med olika sakförhållanden kan subjektet tillskriva sig själv och sitt förhållande till omvärlden en mening. Att förstå "den andre" är således att förstå honom i hans egenskap av meningssökande subjekt. Dialogen blir det sätt på vilket vi kan förstå varandra. Om vi lägger en pedagogisk föreställningsram över denna dialog blir det i syfte att befrämja människans meningssökande akti-

vitet avseende ett specifikt sakförhållande, oavsett i vilket slag av kontext som detta sakförhållande kan vara beläget. Lindström (1973) försöker t ex ange en kunskapsteoretisk utgångspunkt som kan lämpa sig för behandling av de vetenskapliga problem som uppstår då vi nalkas människan som subjekt utifrån synen på människan som primärt meningssökande.

Kärnan i problemet med relationen mellan forskningens styrfaktorer och dess empiriska förankring ligger dock i det emancipatoriska kunskapsintresset, d v s intresset att med kunskaper främja något som anses "bra" med hänsyn till samhällelig och mänsklig utveckling. Om det studerade fenoment kan ses som objekt blir det mindre problematiskt. Vi kan då förverkliga det emancipatoriska intresset via en teknisk hantering, d v s använda det tekniska intresset som instrument. I och med att det studerade fenomenet är ett objekt kan man i praktiken urskilja det tekniska intresset som ett avgränsbart led inom ett övergripande emancipatoriskt intresse. Under gynnsamma omständigheter kan det emancipatoriska intresset realiseras genom att man betraktar forskningsprocessen med ett tekniskt kunskapsintresse.

Problem uppstår däremot då det studerade fenomenet är att betrakta som subjekt.

Att betrakta subjektbaserad kompetensutveckling "inifrån" och "utifrån".- Låt oss pröva tanken på ett emancipatoriskt kunskapsintresse mot bakgrund av synen på människan som primärt meningssökande. Den dialog som uppstår mellan två eller flera subjekt kring ett sakförhållande kan komma att få emancipatoriska konsekvenser beroende på sakförhållandets relation till de inblandades totala livssituation.Själva dialogen gäller något som är och det emancipatoriska kunskapsintresset avser något som uppstår ur denna dialog. Det är m a o en fråga om att nalkas den emancipatoriska problematiken "inifrån". Det som bör vara framkallas således utifrån en gemensam dialog kring ett sakförhållande och är inget som påförs processen utifrån. I detta perspektiv förenas forskningsprocessens (den meningssökande, förstående och tolkande aktiviteten) styrfaktorer och dess empiriska förankring i något som är eller har existerat. Dialogen utgör ju en gemensam objektifiering av ett sakförhållande. Dialogen kan komma att ändra karaktär och utifrån en objektifiering av ett sakförhållande och ett förändringsperspektiv kan den ha fått en emancipatoriskt konsekvens.

Den kompetens jag tidigare talade om växer ev fram (beroende på hur dialogen utvecklas) som en individuell tillväxt eller i den offentliga kontexten som en kollektiv förståelse. Man kan säga att emancipationen växer, med utgångspunkt i den enskilde individen, till en eventuell kollektiv emancipation. Den terapeutiska processen kan ses som en sådan emancipatorisk process. Visserligen utgår terapeuten från ett emancipatoriskt syfte redan före terapins början, men det terapeutiska beslutet bygger på en gemensam överenskommelse. I praktiken blir det alltså frågan om att tillsammans komma överens om

att påbörja en emancipatorisk dialog. Det är inte frågan om att nalkas människans förhållande till sig själv eller omvärlden som ett "emanciperande" fenomen. Fenomenet snarare det sakförhållande som man tillsammans kan komma att objektifiera. Detta hindrar dock inte att, såsom Lesche (1971) påpekar, terapin också måste ha inslag av tekniskt kunskapsintresse, d v s manipulerande inslag:

> "Alla psykoterapier, även de psykoanalytiskt orienterade, sker med tekniskt kunskapsintresse för att manipulera och kontrollera individen som ett objekt för att anpassa honom till samhället." ..."Terapeuten som medlem i någon samhällelig institution arbetar efter dess intressen." (s 20)

Den fråga som härmed aktualiseras är varför och när det blir nödvändigt att betrakta de subjekt, som man i terapin samspelar med, som objekt utifrån ett tekniskt kunskapsintresse, även om det sker i emancipatoriskt syfte.

Lesche hänvisar till terapeutens institutionella och samhälleliga förankring som en förklaring till det tekniska intresset inom terapi. Jag föreställer mig att det tekniska och manipulativa kravet kan bero på nödvändigheten att kunna nalkas den emancipatoriska processen utifrån, som ett "emanciperande" fenomen.

Israel (1972 b) frågar apropå en "förstående samhällsvetenskap" om dess karakteristikum är att den nalkas sitt studiefenomen inifrån. "Med andra ord, är en 'förstående samhällsvetenskap' en'vetenskap inifrån' i jämförelse med mera traditionell samhällsvetenskap, som är en 'vetenskap utifrån'?" Med hänvisning till "common-sense" som studiefenomen säger han vidare:

> "För att kunna studera 'vardagens common-sense värld' måste man avgränsa den, vilket innebär att man måste klargöra den position från vilken man önskar studera denna värld. Men denna position måste vara lokaliserad utanför'common-sense-världens territorium'". (s 84)

6.2.4 Nödvändigheten av att identifiera en utgångspunkt för en pedagogisk föreställningsram, utanför föreställningen om kompetens

Härmed återförs diskussionen till den problematiska relationen mellan forskningens styrfaktorer och dess empiriska förankring, med den skillnaden mot tidigare att det nu blir möjligt att identifiera hur man systematiskt och rationellt kan behandla problem genom att acceptera konsekvenserna av att studera ett subjektfenomen såsom det bör vara.

Jag uppfattar att det centrala i Israels argumentation (Israel, 1972 b) är hans påpekande att vi måste börja med att identifiera en position som är lokaliserad utanför det fenomen som studeras.

I föregående kapitel skilde jag mellan människan som primärt meningssökande och primärt handlande och hävdade att det kan vara ett dialektiskt förhållande mellan dessa båda ontologiska grundsyner. På samma sätt tror jag att man kan se förhållandet mellan att närma sig en problematik rörande subjektutveckling "inifrån" respektive "utifrån", d v s dialektiskt. För mig innebär Israels kommentar en betoning av den senare polen.

Den enskilde individen kan i sin utveckling objektifiera sig själv genom att inta en position som ligger utanför honom själv som subjekt. Han kan så att säga "kliva utanför sig själv". På samma sätt kan kollektivet och dess individer "kliva utanför sig själv" för att betrakta det mänskliga förhållningssätet som ett objektifierbart fenomen med hänsyn till en bestämd aspekt, t ex den samhälleliga existensproblematiken. Man kan med andra ord splittra upp subjektiviteten i olika dimensioner (utgångspunkter för utveckling) genom att å ena sidan hänvisa till människans utveckling i t ex en kompetensdimension och å andra sidan hänvisa till människans utveckling i t ex en materiell överlevnadsdimension.

Kekes (1973) ger visst stöd åt detta resonemang när han argumenterar mot Winch (se t ex Winch 1964). Winch försöker utveckla en rationalitetsteori som innebär att man från en specifik utgångspunkt inte kan bedöma rationaliteten i en annan utgångspunkt. Kekes anför bl a att den enda rimliga utgångspunkten för en rationalitetsteori måste vara den gemensamma nämnare som binder ihop olika utgångspunkter att nalkas omvärlden, d v s våra praktiska livserfarenheter eller "problems of life". Av detta följer att, även om all kunskap initialt bygger på en subjektivistisk föreställning så behöver inte denna föreställning begränsas till den enskilde forskaren som individ. Det kan röra sig om praktiska livsproblem som delas av flera. Moore (1969) för ett liknande resonemang när han diskuterar den samhällsvetenskapliga forskningens nödvändiga förankring i en samhällelig praktik. Han utvecklar bl a kriterier för att skilja mellan väsentliga och triviala sanningar.

Det är denna praktiska livsproblematik som kan utgöra den bas från vilken vi kan objektifiera eller "utifrån" betrakta ett mänskligt förhållningssätt, och det är i en eventuell dialog kring dessa praktiska livsproblem som föreställningen om kompetensutvecklingen som ett nödvändigt fenomen kan komma att framträda. Som framkom i föregående kapitel är denna kompetensutveckling inte ett fenomen som den som är direkt involverad i utvecklingen kan överblicka i dess helhet. Ett barn som ännu inte etablerat ett abstrakt tänkande kan naturligtvis inte förstå hur ett sådant tänkande struktureras, även om barnet kan ana att det är något värdefullt. Detta innebär (för att följa det här exemplet) att fenomenet kompetensutveckling måste objektifieras av någon annan än barnet, att fenomenet måste kunna analyseras utifrån en annan utgångspunkt än den som är direkt involverad i utvecklingsprocessen ensam kan ha. Det är denna nödvändighet jag inte kan föreställa

mig som möjlig med enbart en grundläggande ontologisk föreställning om människan som primärt meningssökande.

Att betrakta människan som primärt handlande innebär däremot att se människan som subjekt utifrån den kontextuella situation som nödvändiggör och möjliggör kompetent handlande.

Det är i dialogen kring människors livsproblematik (den kontextuella positionen) som kopplingen mellan "yttre" styrfaktorer och kompetensutvecklingens empiriska förankring som en mänsklig möjlighet kan komma till stånd. Vi måste därför kunna behandla den problematiska relation som uppstår mellan forskningens styrfaktorer och dess empiriska förankring inom ramen för den pedagogiska verksamheten snarare än försöka göra en klar distinktion mellan en kunskapssökande aktivitet och en eventuell tillämpning.

6.2.5 Pedagogikens dubbla funktion

Pedagogiken får på det här sättet en dubbel funktion. Dels blir den ett instrument i forskningen, ett sätt att upptäcka den mänskliga möjligheten till utveckling av kompetens som ett mänskligt fenomen i sig. Dels blir den ett praktiskt förankrat instrument som konkret kan bidra till att, hos enskilda och kollektiv, en kompetens faktiskt utvecklas.

När vi rör oss med barns utveckling eller specifika kunskapsbehov är frågan om det önskvärda med att befrämja en mänsklig kompetens relativt oproblematisk. Rör vi oss emellertid med problem som av hävd inte har behandlats inom en pedagogisk föreställningsram (t ex utveckling av boendekompetens) blir det däremot också en fråga om att legitimera pedagogiken som ett instrument att upptäcka en mänsklig möjlighet. (jfr också kapitel 6.5)

Att tala om kompetens innebär därmed att tala om ett fenomen som möjlighet och inte som en egenskap. Kompetensutveckling åsyftar den process varigenom människan med egen konstruktiv verksamhet frambringar kompetensen. I och med att denna process försiggår i interaktion med andra människor i ett gemensamt livsutrymme med likartade livsbetingelser så blir kompetensen inte endast individuellt utan också socialt och kollektivt förankrad. Vi kan således identifiera relationen mellan individens och samhällets utveckling via kompetensen som en gemensam nämnare.

Att bidra till frambringandet av kompetensen både i syfte att upptäcka (erhålla kunskaper om) en kompetens och i syfte att bidra till utveckling av en önskvärd och identifierad kompetens kräver en pedagogisk modell som är förankrad i den praktiska situation som människor befinner sig i. Dessa båda syften (att upptäcka och att frambringa) är naturligtvis endast två teoretiska kategorier. I praktiken innebär dock den pedagogiska verksamheten en samverkan mellan dessa båda syften. För den enskilde individen är ju varje ny kompetens, hur väl identifierad den än är av andra, en ny konstruktion som innebär upptäckt av en ny möjlighet.

När det gäller människans utveckling av kompetens som ett resultat av egen aktivitet och konstruktion, kan vi inte behandla frågan om att identifiera eller konkretisera detta fenomen som om det vore tillgängligt för observatören oberoende av det subjekt som är i utveckling. Vi kan alltså inte behandla frågan som ett traditionellt kunskapsproblem där vi först erhåller kunskaper som sedan tillämpas.

Tillämpningen och kunskapsproduktionen måste vara integrerade och det är denna integrering som den pedagogiska föreställningsramen kan bidra till genom sin förankring i dels den teoretiska föreställningen om kompetensutveckling som en mänsklig möjlighet, dels den praktiska livssituationen.

6.3 Utgångspremisser för praktisk förankring av en pedagogisk föreställningsram

6.3.1 Den pedagogiska verksamheten

Genom att ställa frågan om den pedagogiska föreställningsramens praktiska utgångspremisser vill jag aktualisera problemet med pedagogiken som socialt och samhälleligt existerande fenomen. Om vi skall kunna bedöma hur den pedagogiska verksamheten kan tillämpas och vilka samhälleliga och individuella utvecklingsproblem den kan användas på, så krävs att vi klarlägger vad som karakteriserar den pedagogiska verksamheten som ett fenomen i sig.

I diskussioner om pedagogisk teori finns en tendens att se denna som en artikulering av vad som sker vid den praktiska tillämpningen i den pedagogiska verksamheten. (Se t ex De Cecco, 1968). Mot den bakgrunden blir pedagogisk teoribildning lätt en fråga om att kunna tillämpa olika inlärningsteorier (t ex Skinner, 1969) eller personlighetsteorier (t ex Rogers, 1969) i undervisningsprocessens uppbyggnad.

Det finns dock exempel på diskussioner där man försöker klarlägga betydelsen av att se pedagogisk teoribildning som ett uttryck för teoretisering av ett specifikt fenomen som inte blir tillämpad psykologi eller sociologi. Cohen (1969) gör t ex en distinktion mellan tre element som kan betraktas som konstituerande det pedagogiska fenomenet. Hon diskuterar relationen mellan pedagogikens värderingselement, idémässiga föreställningselement, och empiriska element. I den svenska debatten har främst Lundgren (1973) klargjort nödvändigheten av att betrakta frågan om utveckling av pedagogiska kunskaper utifrån en adekvat föreställning om det pedagogiska fenomenet i sig. Kallós (1973) hävdar också nödvändigheten av att betrakta fenomenet pedagogik och knyter an till de möjligheter som Dahllöf (1971 och 1973) och Lundgren (1972) erbjuder i och med introduktionen av "ramfaktorer" i den pedagogiska teoribildningen. Ramfaktorer möjliggör enligt Kallos ett beaktande av de premisser som styr och därmed delvis konstituerar själva fenomenet pedagogik. Jag ger mig inte in på en mera detaljerad granskning av den argumentation som ligger

bakom Lundgrens och Kallos hävdanden. Detta främst därför att argumenten i stor utsträckning tar sin utgångspunkt i pedagogiken som ett sätt att hantera undervisnings- och uppfostringsproblem i syfte att inom ramen för den skolpedagogiska forskningen introducera nya problemställningar som bör beaktas.

6.3.2 Pedagogiken som ett konstruerat instrument för att bidra till skapandet av ett framtida förhållande

Låt oss ta Gowins (1972) påpekande som utgångspunkt för den fortsatta diskussionen:

> "To decide how distinctive educational research is, we must select criteria for deciding what is to count as education. Determining what the phenomena of research interests are comes from identifying the operating educational concepts. The events to be studied are not 'given events in nature' but are man-made". (s 24)

Denna skapelse, som Gowin talar om, skulle kunna karakteriseras som ett instrument i syfte att nå något mål. Som instrument skapat av människan får dock den pedagogiska verksamheten samma drag av konstruerad (skapad) kompetens som jag diskuterade tidigare. Det skulle vara fruktbart att försöka förstå den pedagogiska föreställningsramen ur en likartad infallsvinkel som den jag framförde för kompetensutvecklingen som en mänsklig möjlighet.

Att tala om pedagogik som ett konstruerat instrument blir meningsfullt endast om man försöker klargöra dess funktion i relation till det som åsyftas med instrumentet. I den "mål-metod-resultat"-modell som ligger till grund för ett traditionellt utbildningsteknologiskt betraktelsesätt framgår pedagogikens instrumentella karaktär i syftet att uppnå ett framtida mål. Denna pedagogikens inriktning på att åstadkomma ett framtida tillstånd är karakteristiskt för pedagogiken och särskiljer ett pedagogiskt betraktelsesätt från de beskrivande, förklarande och analyserande betraktelsesätt som utmärker andra samhällsvetenskapliga discipliner. Det finns en klar parallellitet mellan de problemtyper som konfronterar framtidsforskningen (i den mån denna är inriktad på att befrämja utvecklingen) och konstruktionen av en pedagogisk föreställningsram.

På två sätt kan vi dra paralleller mellan pedagogik och framtidsforskning som problemområden. För det första föreligger en konkret innehållsmässig interaktion mellan pedagogik som en fråga om att befrämja utvecklingen av mänsklig kompetens och framtidsforskning som utgångspunkt för att identifiera framtida möjligheter.

För det andra föreligger en parallellitet vad avser de metodologiska och kunskapsteoretiska problemen i pedagogiken och problemet att förutsätta eller bidra till utvecklingen av framtida utvecklingstrender.

Framtidsforskning bottnar liksom all forskning i ett perspektiv. Vi kan diskutera framtidsforskning när det gäller att identifiera sannolika utvecklingstrender, för att ge oss underlag för beslut som möjliggör planering och anpassning till denna sannolika framtid. Galtung (1974) ifrågasätter möjligheten att överhuvud taget utveckla säker och absolut förmåga att inom samhällsvetenskapen frambringa framtidsutsägelser av detta slag. Han hävdar: "The basic thesis of this paper is that absolute prediction in social sciences is meaningless: there are no absolute invarieances valid for the future." (s 64)

I sin uppsats tar Galtung fram skillnaden mellan att söka invarianser och att söka bryta invarianser. Det rör sig om två grundläggande förhållningssätt som kan prägla framtidsforskningen. Att försöka förutsäga framtiden genom att identifiera de invarianser som föreligger i den, som jag tidigare kallade, diakrona dimensionen leder enligt Galtung till en konservering av de utvecklingstrender som en existerande social situation tenderar att främja genom sitt existerande funktionssätt. Identifiering av invarianser blir då ett sätt att anpassa planeringen till en framtid som i princip konserverar den rådande samhälleliga praktiken. Som ett radikalt annorlunda alternativ diskuterar Galtung framtidsforskningen som en fråga om att söka identifiera de variabler som möjliggör för oss att bryta en identifierad invarians. Det är dessa variabler som kan komma att utgöra framtida möjligheter. Framtidsforskningen blir således ett sätt att med hjälp av systematisk och vetenskaplig aktivitet söka bidra till skapandet av en möjlig framtid.

> "What is new here is only the idea of seeing mechanisms of self-denial and self-fulfillment not as phenomena that can ultimately be predicted by some superinvariance, formulated by a social scientist above all such mechanisms - but as a part of scientific activity aimed at a richer and better world where the borderlines of the possible are pushed outward and never permitted to rest."
> (Galtung, 1974, s 84)

Sandberg (1974) ser, liksom Galtung, framtidsforskningen som en fråga om att identifiera möjligheter men han lägger tonvikten på en analys av kopplingen mellan möjligheter och vad som ur olika perspektiv kan anses önskvärt. Han hänvisar här till Ljungdals (1967) och Markovičs(1972) diskussioner om relationen mellan frihet och determinism.
(Se också min diskussion i kapitel 4.)

Likheten mellan Sandbergs (1974) sätt att se på framtidsforskningens betydelse och mitt sätt att se på kompetensutvecklingen som en mänsklig möjlighet vill jag illustrera med följande citat:

> "Ju klarare människor ser hur deras aktuella livsbetingelser bestäms av tidigare mänsklig aktivitet inom gränserna för dåvarande samhällsstrukturer, desto bättre förmår de förändra sin verklighet efter sina intressen".
> (Sandberg, 1974 s 19)

När sedan Sandberg klart kopplar samman framtidsstudier med frågan om att erhålla underlag för planering, där framtiden alltid innebär en fråga om alternativa möjligheter, så framstår hans analys som ett redskap när det gäller att utveckla en kollektiv kompetens att realisera en önskvärd och möjlig framtid. Sandberg påpekar något som jag uppfattar som ytterst viktigt och det gäller vem som har makt och resurser att planera och att ta fram kunskaper om den möjliga framtiden. Jag uppfattar hans kommentar och fråga som ett understrykande av min tidigare deklarade uppfattning att kompetens som ett mänskligt och socialt fenomen kan innebära ett antal olika möjligheter för människan, beroende på hur denna kompetens utvecklas och struktureras.

De pedagogiska åtgärderna kan betraktas som sätt att bidra till att differentiera och främja olika samhälleliga och individuella utvecklingsmöjligheter som står människan till buds.

Tidigare gjorde jag en distinktion mellan kompetensen som ett fenomen i sig och kompetensen som en specifik möjlighet. Mot bakgrund av ett framtidsperspektiv blir det frågan om att analysera, såsom Galtung gör i sitt resonemang om att bryta invarianser, vilka möjligheter och hinder för samhällelig och individuell utveckling som framtonar om vi tar utgångspunkten i den struktureringsprocess som karakteriserar kompetensen ifråga. Det gäller att utvärdera en kompetens med avseende på dess relation till människans totala livssituation, inklusive den framtid som är önskvärd att utveckla, snarare än att utvärdera en kompetens med hänsyn till dess möjlighet att lösa en specifik livsproblematik.

Det centrala i pedagogiken, sett ur ett framtidsutformade perspektiv, är dess instrumentella värde. Om vi skall försöka identifiera vad som utmärker pedagogiken, till skillnad från andra samhällsvetenskapliga discipliner, så måste det ligga i de pedagogiska åtgärdernas instrumentella karaktär vad avser möjligheten att bidra till skapandet av olika framtida förhållningssätt.

En traditionellt ubildningsteknologisk modell, baserad på en objektsyn på mänsklig utveckling, kan ses som ett instrument vars möjlighet är att bidra till utveckling av vissa typer av mänskliga och sociala kompetenser. Därmed bidrar den till utveckling av endast vissa framtida förhållningssätt. En annan modell som utgångspunkt för pedagogiska åtgärder skulle kunna ha en annan instrumentalitet vad avser möjligheten att bidra till skapandet av framtida utveckling. Den pedagogiska föreställningsramen måste fokusera möjligheten att analysera pedagogiska åtgärder som instrument att bidra till skapandet av framtida utveckling. I denna instrumentella egenskap uppstår för pedagogikens del problem som är parallella till framtidsforskningen problem som gäller metod och kunskapsteori.

Den pedagogiska föreställningsramen bör, enligt min mening, ses som en instrumentell kompetens att via pedagogiska åtgärder bidra till utveckling av människors individuella och

kollektiva kompetens såsom denna är nödvändig för att realisera önskvärda mänskliga utvecklingsmöjligheter.

Mänsklig kompetens kan ses som en av flera resurser som är nödvändiga för människans framtida utveckling. Korpi (1974) kritiserar betänkandet "Att välja framtid" (SOU 1972:59) för dess koncentration på människors framtida värderingar som ett fundamentalt framtidsproblem. Samtidigt betonar han att det grundläggande framtida utvecklingsproblemet är frågan om människors tillgång till resurser och handlingsalternativ. I likhet med detta vill jag se mänsklig kompetens som den resurs som krävs för att handlingsalternativ skall kunna identifieras och för att vi skall kunna ta de resurser i bruk som kommer att stå människan till buds. Om vi inte ser pedagogiken som en instrumentell kompetens för detta ändamål, avhänder vi oss möjligheten att handskas med kompetensutveckling och främjandet av den ur ett sådant framtidsperspektiv.

I nästa avsnitt försöker jag identifiera de olika element som måste beaktas för att vi skall kunna hantera den pedagogiska problematiken som en fråga om kollektiv och instrumentell kompetens.

6.4 Den pedagogiska verksamhetens konstituerande element

Den pedagogiska verksamheten kan ses som främst en fråga om att utveckla en kompetens för kollektivet och individen att förfoga över. Det kan i det fallet vara klargörande att betrakta den pedagogiska verksamhetens tre olika slag av element.

6.4.1 Framtidsforskningen som en möjlig utgångspunkt för att bidra till skapandet av en framtid

Utgångspunkten för identifieringen av pedagogikens konstituerande element är bl a den problematik som Popper (1961, 1969) diskuterar när han ställer frågan om historiska förutsägelser är möjliga.

Problemet är då om det är möjligt att förutsäga vad som kommer att ske i en framtid, när denna framtid kan påverkas av den kunskap vi erhåller om den troliga framtidsutvecklingen. Vi måste också ställa frågan hur en sådan förutsägelse är möjlig och vad som i så fall karakteriserar den. I vilken utsträckning är förutsägelsen en nödvändig respektive möjlig konsekvens av givna betingelser i nuet? Den frågan hänger samman med förutsägelsens funktion i det pedagogiska påverkansperspektivet. Ur detta perspektiv är det frågan om dels att förutsäga vad som är möjligt mot bakgrund av vad som är önskvärt, dels att kunna förutsäga den utveckling som kan komma till stånd under givna betingelser i nuet eller under konstruerade betingelser. Popper ifrågasätter det möjliga i historiska förutsägelser. Därmed sätter han också ifråga möjligheten av att kunna basera förutsägelser på lagbundna samband mellan

betingelser som i ett utvecklingsskede kan komma att förändras av människorna själva, på grundval av insikten i att relationen mellan betingelserna kan komma att ge upphov till ett framtida tillstånd. Poängen är att historiska förutsägelser inte är möjliga på samma sätt som förutsägelser av naturgivna skeenden. "Hans tes måste uppfattas så att det i detta avseende är en radikal skillnad mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap", säger Fjellström (1974, s 42) apropå Poppers tes att förutsägelser inom naturvetenskapen är metodologiskt sunda medan inom samhällsvetenskapen samma typ av förutsägelser inte är acceptabla.

Att acceptera Poppers tes behöver däremot inte med nödvändighet innebära att vi ser framtiden, vad avser de skeenden som människan själv kan orsaka, som dold för systematiska strävanden att klarlägga dess möjliga form och innehåll.

Block (1974) tolkar de Jouvenel (1967) så att framtidsstudier har i vissa stycken mera gemensamt med konst än med vetenskap. Galtung (1974) ser framtidsforskningen som främst en fråga om att bryta identifierade invarianser. De talar här delvis om samma saker. När de Jouvenel ser framtidsforskningen som en konst så är det, såsom jag ser det, fråga om att kunna beskriva en möjlig framtid, som, om människan vidtar vissa handlingar, också kan komma att bli verklighet. När Galtung diskuterar brytandet av invarianser är det fråga om att identifiera de handlingar som krävs för att ett visst skeende skall kunna brytas.

För att knyta an till min diskussion om människans utveckling av kompetens i en diakron respektive synkron dimension (se kapitel 4): de Jouvenels problematik ser jag som en fråga om att identifiera utvecklingen som en möjlighet i den diakrona dimensionen och Galtungs analys som en fråga om att identifiera hur man kan ingripa i och förändra de processer som uppträder synkront. Popper hävdar omöjligheten i att förutsäga betingelser i en framtid utifrån nuvarande synkrona omständigheter. Det uppfattar jag som ett erkännande av nödvändigheten av att samordna de diakrona och synkrona dimensionerna. Tolkningen av de Jouvenels karakteristisk av en framtida möjlighetsbeskrivning som konst är ett erkännande av den grundläggande skillnaden mellan att få kunskaper om betingelser i den synkrona dimensionen och att utveckla en möjlighet i den diakrona dimensionen. Det förstnämnda måste förankras i något som existerar i nuet, medan det sistnämnda endast existerar som en föreställning konstruerad av iakttagaren.

Mot bakgrund av föregående diskussion finner jag det naturligt att behandla kopplingen mellan det diakrona och synkrona, med avseende på framtidsforskningen, som en fråga om att utveckla en kompetens att skapa den framtid som människan anser önskvärd. Sandberg (1974) hävdar att det är nödvändigt för framtidsforskningen att syssla med framtagandet av alternativa framtider. Denna hans diskussion uppfattar jag som ett led i utvecklandet av framtidsforskning som en kollektiv kompetens i syfte att skapa en möjlig framtid. Detta gäller ju också

Galtungs analys av identifieringen av åtgärder för att bryta invarianser och Blocks diskussion av de problem som uppstår i samband med försök att se framtidsstudier som ett instrument att konkretisera önskvärda och möjliga framtider.

6.4.2 Parallelliteten mellan en pedagogisk föreställningsram och framtidsforskningens problem

Parallellitet föreligger mellan pedagogik och den typ av framtidsforskning som riktas mot skapandet av en önskvärd framtid, d v s inte den framtidsforskning som enbart är inriktad på förutsägelser av framtida tillstånd mot bakgrund av rådande betingelser.

Liksom framtidsforskningen innefattar en pedagogisk föreställningsram skapandet av det element som kan karakteriseras som en föreställning om en möjlig framtida situation mot bakgrund av vad som är önskvärt. Detta element kan identifieras genom svaret på frågan: Om tillstånd A är önskvärt, vilken situation skulle då möjliggöra detta tillstånd? En pedagogisk modell eller föreställningsram åsyftar den kompetens som krävs hos de personer som önskar tillstånd A för att A skall bli en förverkligad möjlighet. Föreställningen om framtiden som en möjlighet innebär således ett försök att identifiera de betingelser som är nödvändiga för upprätthållandet av något önskvärt.

Det finns dock andra element som ingår i en pedagogisk modell och som innebär att man identifierar den situation som föreligger här och nu. Den situationen bör transformeras så att den uppvisar de betingelser som är nödvändiga för att realisera det önskvärda tillståndet. Här rör vi oss med den problematik som Galtung beskriver som frågan om att bryta invarianser. Det gäller nämligen att identifiera åtgärder som är nödvändiga att vidta mot bakgrund av kännedom om de betingelser som föreligger, oberoende av den pedagogiska föreställningsramen.

Liksom Sandberg känner sig föranlåten att komplettera sin analys av framtidsforskningen genom att diskutera hur hans modell av framtidsforskningen kan bli en realitet, måste en pedagogisk modell innefatta den praktiska problematik som det innebär att konkret omvandla ett rådande förhållande till det som är nödvändigt för att ett önskvärt tillstånd skall uppstå.

Vi måste alltså beakta, inte bara de åtgärder som är nödvändiga för en förändring av ett befintligt förhållande, utan också de problem som uppstår i samband med genomförandet av dessa åtgärder. I praktiken kan därför åtgärderna aldrig ses som betingade av endast en identifiering av vad som är nödvändigt utifrån en teoretisk analys av rådande förhållanden. De måste också delvis ses som betingade av hänsynstaganden som den praktiska pedagogiska processen ger upphov till.

6.4.3 Det pedagogiska kunskapsproblemet

Det pedagogiska kunskapsproblemet gäller därför tre olika

typer av kunskap.

(1) Vi har sådan kunskap som utgörs av en artikulering av den värdeförankrade föreställningen om vad som kan möjliggöra upprätthållandet av ett visst önskvärt tillstånd. Det gäller beskrivningar av vad som krävs som en konsekvens av den pedagogiska verksamhetens normativa styrelement. Värderingar i detta sammanhang gäller föreställningar som sammanhänger med vad som är möjligt med avseende på intentionen att uppnå vissa tillstånd. Värderingarna föreligger utanför den pedagogiska verksamheten. Beskrivningarna kan också referera till de värderingar som präglar avnämarna av den pedagogiska verksamheten. Avnämarna kan ju vara de som utsätts för verksamheten men också andra.

Relationen mellan olika slag av avnämare, de som ingår i den pedagogiska verksamheten och de som inte gör det, beror på den utvecklingsfunktion man vill tillmäta verksamheten ifråga.

På det här stadiet är det angeläget att stryka under att denna kunskapstyp utgörs av beskrivningar av ideala kompetenser. Ideal kompetens kan antas vara en föreställning om en förutsättning för upprätthållandet av ett visst önskvärt tillstånd. Om vi antar att ett rationellt förhållande till omvärlden är ett önskvärt tillstånd kan Piagets beskrivning av det logiska tänkandet i strukturell jämvikt ses som en sådan ideal kompetens. Den här typen av beskrivningar utgör en viktig del i en pedagogisk kunskapsprocess där syftet är att artikulera den typ av kunskap som krävs i det pedagogiska perspektivets diakrona dimension.

(2) Vi har den typ av kunskap som utgörs av en identifiering av en pågående kompetensutveckling såsom den framträder i den synkrona dimensionen. Här har vi vad jag vill kalla den pedagogiska verksamhetens materiella styrelement. Det gäller den kompetensutveckling som faktiskt pågår hos de människor som kommer att ingå i den pedagogiska processen.

Innan jag går över till den tredje typen av kunskap som är av relevans för den pedagogiska verksamheten vill jag säga något om hur man kan se på relationen mellan de båda kunskapstyper som jag diskuterade ovan.

I och med att vi ser den pedagogiska modellen som uttryck för en strukturerad kompetens blir det möjligt att sätta kunskaper i den synkrona dimensionen i relation till kunskaper i den diakrona, utan att vi behöver hävda att den ena typen av kunskap föregår den andra på något mekaniskt sätt.Det föreligger en ömsesidig och dialektisk relation mellan de båda kunskapstyperna. Identifieringen av en kompetensutveckling såsom den framträder synkront kan då analyseras med avseende på hur väl den motsvarar en nödvändig förutsättning för ett önskvärt tillstånd såsom detta framkommer i den diakrona dimensionen. Likaså kan vi utifrån en beskrivning av en nödvändig kompetens som den framträder i den diakrona dimensionen söka identifiera den motsvarande kompetensutveckling som framträder synkront och analysera i vilken utsträckning denna utveckling omöjliggör eller motsäger utvecklingen av den i den diakrona dimensionen nödvändiga och möjliga kompe-

tensen. (Jfr diskussionen av Piagets "Genetiska strukturalism. Kapitel 5.5.3)

Vi kan också försöka identifiera de betingelser som upprätthåller en icke önskvärd kompetensutveckling, i enlighet med Galtungs resonemang om brytandet av invarianser.

Den pedagogiska modellen blir alltså en strukturerad referensram som gör det möjligt att på ett rationellt sätt försöka relatera två sinsemellan olika kunskapstyper (beskrivning av ett idealt tillstånd respektive materiella villkor) utan att behöva anta en dominans av den ena kunskapstypen över den andra. Kunskaper om nuet kan användas för att upptäcka möjliga framtida utvecklingar och intentionen att uppnå olika framtida tillstånd kan användas för att identifiera och värdera den utveckling som faktiskt pågår i nuet.

(3) Den tredje kunskapstypen kan beskrivas i och med behovet av svaret på frågan: Hur kan vi, med hänsyn till den konkreta situation som föreligger, genomföra de pedagogiska åtgärder vi bör genomföra? Eftersom det pedagogiska handlingsobjektet (d v s den mänskliga kompetensen) inte kan behandlas isolerat från den psykologiska och samhälleliga verkligheten, vari kompetensen är en del, måste pedagogiska åtgärder vidtas med hänsyn till denna verklighet. Det gäller förutsättningarna för att den pedagogiska processen skall fortskrida. Därför kan man säga att denna kunskapstyp berör de praktiska möjligheter som föreligger för genomförandet av de åtgärder som bör vidtas. Eftersom dessa kunskaper är förankrade i en specifik pedagogisk process kommer de att i stor utsträckning genereras i samband med genomförandet av själva processen.

Det är självklart så att erfarenheter kan utnyttjas från en pedagogisk situation till en annan. Dessa möjligheter torde dock vara begränsade på så sätt att varje specifik pedagogisk process innebär en interaktion med en unik uppsättning betingelser i form av människor och samhälleliga och materiella villkor.

Piagets formulering av struktureringen av logisk kompetens utgör en abstraktion av en specifik möjlighet. Den motsvarar endast ett sätt att förstå den människa som konkret framträder i den pedagogiska interaktionsprocessen.

Pylyshyn (1973) gör ett liknande påpekande. I samband med en diskussion om förutsättningarna att inom ramen för psykologisk teoribildning utveckla en teori om "cognitive competence" till skillnad från "cognitive performance" analyserar han kompetensteoriens förankring på olika abstraktionsnivåer. En kompetensteori som är förankrad i ett stort antal empiriska variabler kommer till slut att motsvara den konkreta och unika kompetens som är utgångspunkten för intresset.

I och med att vi har möjlighet att relatera de pedagogiska åtgärderna till en pedagogisk modell som svarar mot en strukturell kompetens på en mera generell abstraktionsnivå, så har vi dock möjlighet att beakta de konkreta problem som uppstår

i samband med genomförandet av de pedagogiska åtgärderna ur ett mera allmänt perspektiv som går utöver en specifik pedagogisk process. Detta innebär att den pedagogiska processen i sig kan vara en viktig empirisk utgångspunkt bland andra för generell identifiering av den pedagogiska föreställningsramens synkrona respektive diakrona dimension.

6.5 Pedagogik som ett synsätt och ett ingripande i en process

Den föregående framställningen av det pedagogiska kunskapsproblemet är en formalisering av ett sätt att förhålla sig till en konkret pedagogisk problematik. Detta torde framgå om vi beaktar t ex det sätt varpå man kan förhålla sig till problemet att bidra till ett barns utveckling av möjligheten att cykla.

Som pedagog i den situationen försöker man på ett intuitivt plan föreställa sig vad som bör karakterisera den utvecklade cyklingskompetensen. Vi utgår från våra tidigare erfarenheter av att ha sett andra cykla och barnets önskan att förverkliga en möjlighet. Det är också mot den bakgrunden vi försöker identifiera vad som karakteriserar barnets kompetensutveckling med avseende på dess möjliga utveckling mot den föreställda kompetensen.

Är den kompetens som barnet nu uppvisar, de handlingar som barnet utför och den situation det befinner sig i sådana att den troliga utvecklingen kommer att leda i önskvärd riktning? Eller kommer barnet att utveckla en kompetens som omöjliggör ett adekvat cyklande? Det är mot bakgrund av hur vi besvarar den sistnämnda frågan som vi beslutar om ingrepp i form av pedagogiska åtgärder. Om barnet visar tendens att utveckla en kompetens som motsäger eller omöjliggör den för cyklandet nödvändiga kompetensen, så krävs ett pedagogiskt ingripande.

Det pedagogiska perspektivet kommer här att få funktionen av reglerande mekanism för vidtagandet av olika åtgärder, åtgärder som är relaterade till varandra via en pedagogisk modell. Det kan bli aktuellt, i en specifik situation av ovan exemplifierat slag, att försöka förklara för barnet hur man cyklar. I en annan situation kan det bli aktuellt att illustrera cyklandet. I en tredje situation kan det vara bättre att låta barnet göra något helt annat, något som indirekt leder till att barnet utvecklar den önskvärda grunden för kompetensen att cykla. Utan tillgång till en föreställning om vad vi vill med det pedagogiska ingripandet blir det näst intill omöjligt att vidta åtgärder som står i samklang med den utvecklingssituation som barnet faktiskt befinner sig i. Exemplet med cyklande är enkelt och därför möjligen banalt, men det illustrerar behovet av överväganden av grundläggande slag.

Vår strävan att rationellt hantera mera komplexa problem rörande kompetens och dess utveckling måste bygga på försök till systematisering av det intuitivt dialektiska till-

vägagångssätt som jag illustrerade ovan och diskuterade i föregående avsnitt. Den pedagogiska verksamheten måste ses som ett ingripande i en pågående utvecklingsprocess. Jag menar att det är frågan om ett icke naturligt ingripande i en naturlig utvecklingssituation. Med naturlig utvecklingssituation avser jag det utrymme för handlingar och de övriga betingelser som en människa i utveckling förfogar över och som uppstått på grund av samhälleliga, individuella eller naturgivna skeenden som inte i sig syftar till att påverka kompetensutvecklingen.

Genom detta synsätt vidgas pedagogikens problemsfär utan att fokuseringen på mänsklig kompetensutveckling ändras. Det är ju inte bara barn som utvecklar kompetens, utan också vuxna, hela samhällen och sociala kollektiv. Att vi måste ingripa med artificiellt skapade instrument (pedagogiken) för att främja barns kompetensutveckling uppfattas troligen som självklart och nödvändigt med tanke på mänsklighetens överlevnad. Det är inte lika självklart när det gäller vuxnas kompetensutveckling eller samhällelig och kollektiv kompetensutveckling. Här kan pedagogiska ingripanden uppfattas som indoktrinering. Men då bör man också ha klart för sig att icke-ingripande innebär ett accepterande av negativ kompetensutveckling, som kan främjas av skeenden som initieras av helt andra skäl än pedagogiska, t ex planerings- och förvaltningsåtgärder.

Här kommer vi in på nödvändigheten av att legitimera det pedagogiska ingripandet. I och med att vi ser den pedagogiska verksamheten som ett ingripande i en pågående utvecklingsprocess kan vi inte reducera den pedagogiska verksamheten till en icke värdeförankrad tillämpning av teoretiska principer utan att beakta om ingripandet också av andra skäl (än teoretiska skäl) är berättigat. Därmed vill jag peka på nödvändigheten av en öppen och systematisk analys av de värderingar och föreställningar om samhällelig och individuell utveckling som alltid präglar ett pedagogiskt ingripande, oavsett vi erkänner detta eller ej. Att inte erkänna denna värdeförankring innebär att vi med pedagogiska åtgärder påverkar en utveckling i någon riktning utan att veta vart. Att vi enbart artikulerar det kortsiktigt och s k "värdeneutralt" mål gör inte att problemet om vilken kompetens som främjas genom detta "värdeneutrala" mål försvinner.

Det finns en annan aspekt som framkommer om vi ser den pedagogiska verksamheten som ett ingripande i en process och det är hur vi relaterar ingripandet till den utveckling som människan just befinner sig i. Själva ingripandet innebär ju att vi söker motverka en kompetensutvecklingstrend som motsäger den önskvärda. Det är så ingripandet får legitimitet. Detta innebär också att vi måste försöka identifiera den pågående processen som tvingande och determinerande och att vi vidtar åtgärder som har karaktären av att bryta den tvingande utvecklingen eller förstärka önskvärda tendenser. (Se Galtung, 1974). Som pedagogiska åtgärder kan vi därmed uppfatta alla ingripanden som tenderar att bryta en icke önskvärd utvecklingstrend med avseende på kompetens.

Pedagogiska åtgärder definieras alltså inte med avseende på några specifika och vedertagna handlingssätt (t ex att överföra information inom en accepterad institutionell ram). Som pedagogisk åtgärd kan vi se t ex handlingen att skapa utrymme för människor i deras dagliga livssituation, att ge dem möjlighet att delta i planering och förvaltning av den egna livssituationen för att ta ett exempel på utrymme.

Enligt det här sättet att avgränsa pedagogik kan en åtgärd alltså betraktas som pedagogisk i och med att den utgår från ett värdeförankrat synsätt och en föreställning om att befrämja utvecklingen av en mänsklig, social, samhällelig kompetens.

S a m m a n f a t t n i n g s v i s hävdas alltså att ett pedagogiskt ingripande alltid kräver ett övervägande med avseende på ingripandets värde- eller normförankrade legitimitet, d v s ett ställningstagande avseende ingripandets relation till en pågående utvecklingstrend. Härmed kan pedagogiken ses som ett instrument skapat i syfte att hantera de givna betingelser som människor konfronteras med och som indirekt främjar utveckling av kompetens eller icke-kompetens. Som sådan bör pedagogiken kunna betraktas som ett instrument som inte bara möjliggör hanterandet av barns kompetensutveckling eller specifikt avgränsbara kompetenser hos vuxna. Den bör möjliggöra hantering också av negativa eller icke förutsedda konsekvenser avseende mänsklig och social/samhällelig kompetensutveckling, sådan som den uppstår som en konsekvens av vårt sätt att som kollektiv hantera den kollektiva utvecklingen. Uppdelning av människor i "specialister" och "allmänhet", där specialisten har till uppgift att lösa problem som flertalet ur allmänheten har kan ses som ett samhälleligt sätt att hantera en samhällelig utvecklingsproblematik. Mot bakgrund av en viss pedagogisk föreställningsram kan ett sådant tillvägagångssätt ifrågasättas, medan andra föreställningsramar kan legitimera det.

KAPITEL 7 EN PEDAGOGISK FÖRESTÄLLNINGSRAM FÖR IDENTIFIERING AV ETT LEGITIMT OCH MÖJLIGT PEDAGOGISKT INGRIPANDE I UTFORMNINGEN AV MÄNNISKANS MILJÖER

I föregående tre kapitel diskuterade jag förutsättningarna för en begreppsmässig avgränsning av en subjektbaserad kompetensutveckling som ett identifierbart fenomen. Ett antal olika teorier som kan göra det möjligt att teoretiskt beskriva en sådan utveckling togs upp. Dessutom diskuterade jag hur man via perspektivseendet kan relatera en sådan beskrivning till föreställningen om ett pedagogiskt ingripande i processen ifråga.

I det här kapitlet kommer jag att mera specifikt diskutera den pedagogiska föreställningsram som måste utgöra utgångspunkten för min härledning av en användbar pedagogisk referensmodell för bedömning av olika boendeutformningsåtgärders pedagogiska konsekvenser.

Först analyserar jag den funktionella möjlighet som en pedagogisk föreställningsram erbjuder mot bakgrund av de olika "samhällssyner" respektive "människosyner" som ramen tillåter. Därefter kommer jag in på en diskussion om hur den föreställningsram som syftar till att främja en integrerad individuell och kollektiv kompetens kan relateras till den process som ingripandet avser att påverka. Avslutningsvis anger jag det tillvägagångssätt som kan göra det möjligt att i nästa del av rapporten (del 3) försöka härleda en specifik pedagogisk referensmodell som utgångspunkt för främjandet av boendekompetensens utveckling.

7.1 Den funktionella möjligheten av olika pedagogiska föreställningsramar - en fråga om samhälls- och människosyn

Tillämpningen av en pedagogisk föreställningsram kan medföra olika konsekvenser. Därför är det viktigt att visa hur en pedagogisk modell kan komma att få olika funktionell betydelse med avseende på samhällelig och mänsklig utveckling. Den olikheten hänger i sin tur ihop med den samhällssyn och människosyn som explicit eller implicit ligger till grund för modellen.

Den pedagogiska föreställningsramen kan ses som ett perspektiv med avseende på kompetens som innehåll i modellen och med avseende på den praxis där den pedagogiska verksamheten ingår.

1. Vi kan betrakta människan som ett utvecklingsbart objekt och samhället som det subjekt som är pedagogikens avnämare, utan att vi beaktar kopplingen mellan samhället som subjekt och de objekt som påverkas av den pedagogiska verksamheten.

2. Vi kan betrakta människan som ett subjekt med möjlighet till utveckling av egen kompetens med samma subjekt som avnämare för den pedagogiska verksamheten.

3. Vi kan också betrakta människan som subjekt med möjlighet till interaktion med de subjekt vars värderingar och önskemål att nå ett visst tillstånd är utgångspunkten för den pedagogiska verksamheten.

De olika synsätten ger upphov till olika pedagogiska föreställningsramar utifrån vilka pedagogiken kommer att få olika funktionell betydelse.

I följande avsnitt kommer jag att illustrera relationen mellan samhällsyn och människosyn och hur denna relation kan ta sig uttryck i tre olika pedagogiska modeller. Willert (1973) har gjort en snarlik indelning när han talar om en traditionell undervisningsstil, "nye stil$_1$" respektive "nye stil$_2$". I en artikel (Löfberg, 1975) har jag också tidigare diskuterat denna indelning.

En pedagogisk föreställningsram(modell) som fått innehåll kan inte ses som en renodlat teknisk modell som fungerar i ett socialt och mänskligt vakuum. När vi fyller ramen med ett teoretiskt innehåll, antingen det gäller en teori om de människor som kommer att utsättas för påverkan eller en teori om den sociala eller samhälleliga utgångspunkten så ger vi den pedagogiska modellen vissa funktionella möjligheter framför andra. Dessa funktionella möjligheter behöver inte spegla något medvetet val utan kan vara en oavsiktlig konsekvens av de möjligheter framför andra som en bestämd teoris ontologiska utgångspunkt ger upphov till.

Israel (1972a) pekar på detta beroende mellan en samhällsvetenskaplig teoris olika funktionella möjligheter och den kunskapsmässiga föreställningsram som präglar teorins uppbyggnad. Han hänvisar till bl a Buckley (1967) som skiljer mellan olika modeller av sociala system vad avser dessas implicita funktionella möjligheter. Parsons´(1961) system tar Israel som exempel på en konserverande modell, eftersom social jämvikt i hans system står som ett teoretiskt ideal. I och med detta visar Israel också på möjligheten att explicit välja en teoretisk utgångspunkt mot bakgrund av den funktion man anser att en teoretisk modell bör ha.

I den tidigare framställningen diskuterade jag såväl föreställningen om mänsklig kompetensutveckling som det pedagogiska ingripandet mot bakgrund av ett samhälleligt och individuellt utvecklingsperspektiv. Därför blir det relevant att här ställa frågan om vilken funktionell betydelse som olika pedagogiska modeller kan få med avseende på samhälleliga och individuella utvecklingsprocesser beroende på det teoretiska och normativa innehåll som måste komma in i den pedagogiska modellen.

För enkelhetens skull kan vi föreställa oss den samhälleliga och den individuella utvecklingen som utveckling på olika nivåer. Relationen mellan dessa nivåer kan betraktas på samma sätt som jag tidigare visade när det gäller personlig, offentlig och naturgiven kontext. Utveckling av den offentliga kontexten kan då ses som en process där sociala, samhälleliga och kulturella instrument utvecklas på en social/kollektiv nivå. Utveckling av den individuella (personliga) kontexten motsvarar det som händer på en enskild personnivå.

Självklart föreligger möjligheten att ange en mängd mellanliggande nivåer, men för mitt vidkommande blir de här två nivåerna adekvata och tillräckliga. Den relevanta och intressanta frågan blir då hur vi väljer den teoretiska utgångspunkt som skall integreras med en pedagogisk föreställningsram för att kunna ge upphov till önskvärda funktionella möjligheter till kompetensutveckling visavi samhällelig och individuell utveckling.

Israel (1968) gör en distinktion mellan "samhällsorienterade" och "individorienterade" teorier med hänsyn till det sätt på vilket inom olika teorier frågan om mänsklig alienation och dess utveckling behandlas.

Med "samhällsorienterad" avser han teorier med vilka man försöker identifiera orsakerna till alienation i människans förmåga eller avsaknad av förmåga till anpassning till de betingelser som råder i samhället. Med "individorienterad" avser han teorier med vars hjälp man förlägger orsaken till uppkomsten av mänsklig alienation till de betingelser som omger människan i samhället.

I den första typen av teorier föreligger en föreställning om ett idealt samhälleligt tillstånd. Den föreställningen kommer lätt att motsvaras av det tillstånd som samhället för närvarande befinner sig i, i den mån teorin är empiriskt förankrad ö h t. Den individorienterade teorin tenderar också att utgå från en föreställning, nämligen om hur människan till sin natur är eller bör kunna vara.

Israel utkristalliserar dock en tredje typ av teoribildning som han kallar för ett specialfall av den individorienterade. Den skiljer sig, enligt min uppfattning, från föregående två genom betoningen av ett specifikt utvecklingsperspektiv:

> "Människan försöker ständigt utvidga sitt herravälde över naturen. Hon skapar nya tekniska metoder, nya produktiva krafter." (s 15) "I stället för att människan på ett rationellt sätt lyckas behärska naturen och naturkrafterna kan det uppstå ett stadium där människan behärskas av de krafter som hon själv skapat". (Israel, 1968, s 16)

Det är individen som står i centrum, men samhället som omger individen ses inte som en oberoende orsaksfaktor till mänskligt beteende utan som en produkt av mänsklig handling vad avser människans relation till de naturgivna möjligheter som omger henne. För mitt vidkommande är Israels analys intressant främst med avseende på sättet att relatera samhälleliga processer till individuella. Här framgår det att om vi tar en samhällsorienterad eller individorienterad utgångspunkt för en social teori utan att notera på vilket sätt dessa två utgångspunkter kan relateras till varandra i ett utvecklingsförlopp, så uppstår lätt en motsättning mellan den samhälleliga och den individuella utvecklingsnivån.

> "I denna tredje typ av teorier existerar inte motsättningar mellan individen och samhället utan mellan samhället, som är summan av individerna, och "naturen". (Israel, 1968, s 15).

Detta är alltså skälet till att jag tar upp Israels resonemang. Det kan annars ligga nära till hands att begränsa en diskussion om olika pedagogiska modeller till deras funktionella möjlighet att främja utveckling på en samhällelig eller individuell nivå utan att beakta att problemet ur ett mänskligt utvecklingsperspektiv med nödvändighet måste komma att beröra utvecklingen på båda nivåerna.

Min tes är, att en pedagogisk föreställningsram som utgår från en syn på människan som subjekt med möjlighet till utveckling av kompetens kan legitimeras endast med hänsyn till föreställningsramens funktionella möjlighet att främja utveckling av kompetens på såväl en kollektiv som en individuell nivå.

7.1.1 Pedagogik och föreställningen om människan som utvecklingsbart objekt - en styrande pedagogisk föreställningsram

Med "styrande pedagogisk föreställningsram" avser jag den ram som implicit eller explicit blir grundläggande för en pedagogisk verksamhet, inom vilken människan behandlas som ett utvecklingsbart objekt. En objektsyn på mänsklig utveckling medför att man konstruerar ett pedagogiskt program med hänsyn tagen till människans beskaffenhet som objekt och med utgångspunkt från de pedagogiska mål som har formulerats oberoende av den som utsätts för programmet. Det pedagogiska målet formuleras som en föreställning om vad som kan anses vara bra för dels den som utsätts för påverkan, dels något mera allmänt, t ex samhällets utveckling. Det centrala är att man inte behöver beakta kopplingen mellan målet för påverkan och kunskap om den som utsätts för påverkan. Den pedagogiska processen kan behandlas som ett problem som inte kräver integrering med ett pedagogiskt mål.

I och med att målet kan formuleras i preciserade beteende- eller upplevelsetermer, oberoende av de personer som ingår i processen, blir det naturligt att fråga vilka yttre betingelser som kan orsaka människans utveckling och vilka av dessa betingelser som kan manipuleras inom ramen för en pedagogisk verksamhet. En psykologisk förklaringsmodell som utgår från den ontologiska föreställningen om människan som objekt bland andra naturgivna objekt blir då en naturlig kunskapsgrund. En psykologisk modell med vilken man försöker förklara mänsklig beteendeutveckling som en funktion av yttre stimuli och yttre motivationella betingelser, dvs en stimulus-responsemodell av mänsklig utveckling, blir en användbar utgångspunkt för utvecklandet av en pedagogisk modell. Denna syn på mänsklig förändring och utveckling företräds av t ex Skinner (1969), Bandura (1969). Även Tolman (1959) som använder inskjutna variabler som förklaring till mänskligt beteende kan räknas hit. Thorndike & Hagen (1961) och Guilford (1959) som företräder en faktoriell inställning till mänsklig personlighets- och intelligensutveckling kan också föras till denna ontologiska föreställningsram. Jenkins & Paterson (1961) ger en bra beskrivning av den differentialpsykologiska utvecklingen inom denna kunskapsteoretiska referensram.

Flera av dessa forskares psykologiska förklaringar har kommit till användning som utgångspunkt för pedagogiska program. Detta har, bl a, lett till att pedagogiken i stor utsträckning kommit att betraktas som tillämpad psykologi.

Lundgren (1973) påpekar:

> "Even if psychology has not been wholly conceptualized as the complete science for an educator, it has been perceived as the first and often as the only. That is, a pupil has been deduced and found within the structure of psychology."(s 23)

Om vi har ett traditionellt utbildningsteknologiskt betraktelsesätt (se t ex Gagné, 1967, eller Gestrelius, 1968), där det pedagogiska målet preciseras i identifierbara beteenden (dvs i befintliga beteenden eller förhållningssätt) blir den ovan nämnda psykologiska förklaringsgrunden klart användbar. Förutsättningen är dock att människan ses som ett objekt med avseende på möjligheten att påverkas. Läraren eller det pedagogiska programmet blir den huvudsakliga orsaken till att en beteendeförändring uppstår. Det blir här lätt att instämma i Kallós (1973) uttalanden: "It might, indeed, be questioned if any sensible statements can be produced in that simplistic form within teaching or upbringing, although this seems to be the aim of much of the endeavors within the field of pedagogical research" (s. 6).

Det finns mycken evidens för att denna enkla mål-metod-modell med dess koppling till en psykologisk S-R-förklaring skapar flera problem än den löser. Det är då inte i första hand den manipulativa karaktären som begränsar användbarheten. Det är snarast negligerandet av påverkansobjektets förutsättningar till utveckling som subjekt som begränsar. Pedagogiska program som kan ge upphov till nya och för individen, samhäl-

let och kulturen nödvändiga förhållningssätt kan inte utformas. Verksamheten blir därför till sin karaktär konserverande i och med att man utgår från redan kända förhållningssätt och beteendemönster utan att beakta nödvändigheten av att nya och unika förhållningssätt måste kunna utvecklas på såväl en samhällelig som en enskild utvecklingsnivå.

Pylyshyn (1973) analyserar skillnaden mellan att förklara uppkomsten av "observed behavior" (O-beteende) och "possible behavior" (R-beteende). Han klarlägger här de konserverande (fastlåsande) konsekvenserna av att tillämpa förklaringar som syftar till O-beteende som underlag för tillämpning i syfte att påverka ett utvecklingsförlopp. Som explicit utgångspunkt för pedagogisk verksamhet skulle således en pedagogisk föreställningsram som bygger på förklaringar av O-beteende endast kunna få funktionen av att befrämja intressen som formulerats oberoende av de människor som ingår i den pedagogiska processen och som utsätts för det pedagogiska ingripandet.

Den mänskliga utveckling som krävs för att samhället skall vidareutvecklas faller därmed utanför ramen för en sådan pedagogisk verksamhet. De förutsättningar som krävs för att främja människors utveckling av kreativitet och medvetenhet, kontroll över egna livsbetingelser, kommer inte att kunna behandlas inom den ramen.

En kritik av pedagogiska åtgärder som bygger på en renodlad objektsyn på mänsklig utveckling måste därför i första hand gälla frågan om vilka mänskliga möjligheter som de facto realiseras.

Ovanstående skall ses som principiell kritik. I praktisk pedagogisk verksamhet, i skolan och i uppfostran f ö, kommer denna föreställningsram till uttryck oavsiktligt eller avsiktligt. Frågan är om den helt kan undvikas. Vad jag vill understryka är snarast begränsningarna som sammanhänger med denna föreställningsram, om den ses som den enda självklara utgångspunkten för pedagogisk verksamhet.

7.1.2 Pedagogik och föreställningen om människan som subjekt med obegränsade utvecklingsmöjligheter - en "fri" pedagogisk föreställningsram.

Att sätta människan som subjekt i centrum för den pedagogiska verksamheten skulle kunna betraktas som den direkta kontrasten till en styrande pedagogisk föreställningsram. I enlighet med en subjektsyn skulle vi utgå ifrån att människan ställer upp sina egna utvecklingsmål, att hon aktivt deltar i utformningen av ett lämpligt pedagogiskt program. Läraren och andra resurser används vid behov i den pedagogiska verksamheten. Måluppfyllelsen blir ett resultat av den aktivitet som en grupp människor eller en individ skapar för att uppnå egna mål. Den som ingår i den pedagogiska verksamheten är subjekt och verksamhetens program, arbetsformer etc. ses som objekt att brukas för måluppfyllelsen. Läraren ställer sig till förfogande som en re-

surs för elevens utveckling. Härmed blir individens praktiska livserfarenhet utgångspunkten för pedagogiken i praktiken.

I praktisk pedagogik finns flera exempel på denna grundsyn. Rogers (1969) betonar betydelsen av en icke dirigerande pedagogik där eleverna får och bör styra utvecklingen av den pedagogiska processen. Neill (1972) utformade Summerhill som en resurs för barns utveckling. Grundläggande för Neill var övertygelsen att barn, om de får utvecklas fritt, själva kommer att förverkliga olika förhållningssätt som gör det möjligt för dem att adekvat handskas med sin omgivning.

Det uppstår dock komplikationer om vi ser den pedagogiska verksamheten som objekt i relation till dem som ingår i den pedagogiska processen. Den grundläggande frågan blir givetvis om vi främjar utveckling av mänsklig kompetens genom att låta utvecklingen vara, låta den ske på det sätt som livsomständigheter råkar tillåta. Kan vi anta att människan har oändliga utvecklingsmöjligheter och att all utveckling är bra? Här skall jag ta upp två komplikationer som uppstår.

F ö r d e t f ö r s t a blir utvecklingsprocessen avhängig de omständigheter som råkar omge en människa eller en grupp människor. Även om subjektet självt formar sitt utvecklingsmål så blir de mål som formuleras och de processer som initieras beroende av de omständigheter som subjektet kan utnyttja som resurser. Den utvecklingsprocess som kommer till stånd i Summerhill (t ex) blir avhängig de möjligheter som skolan de facto erbjuder. Dessa möjligheter är inte elevernas utan resultatet av Neills antaganden om hur en skapande miljö bör utformas av de resurser som skolan ekonomiskt förfogar över. Visserligen kan denna styrfaktor komma att reduceras så snart utvecklingen kommer i gång. Teoretiskt kan de som deltar i utvecklingen genom sitt eget deltagande erhålla kompetens att ändra de ursprungliga förutsättningarna för utveckling. Denna möjlighet förutsätter dock att man trots allt har målet att människan bör utveckla en självständig och manipulativ kompetens gentemot omvärlden. Detta motsäger den ursprungliga utgångspunkten att subjektet självt skulle formulera sina mål.

F ö r d e t a n d r a är människans utveckling intimt sammanknuten med en kollektiv, samhällelig, utveckling. Det är bara via en generell, kollektiv, nivå (som rör flera processer än den specifika individuella livssituationen) som individen kan påverka och förändra betingelser som inte står under hennes direkta kontroll som enskild individ. Människan som existensiellt fenomen är också en social kollektiv varelse. Det finns därför pedagogiska mål som kan och bör formuleras på en kollektiv, övergripande, nivå.

Dessa båda komplikationer pekar på omöjligheten av att behandla frågan om den pedagogiska verksamheten som om denna verksamhet enbart hade att göra med de samspel som uppstår när människor träffar varandra. Vi måste kunna utveckla en mera oberoende process som är relaterad till de subjekt som ingår i den pedagogiska verksamheten men som ger möjligheter att klarlägga de pedagogiska omständigheter som är adekvata

som resurser för människan i hennes utveckling av kompetens att handskas med sin livssituation. Vad jag efterlyser är en pedagogisk föreställningsram där individens och kollektivets utveckling relateras till människan som subjekt.

7.1.3 Pedagogik och föreställningen om människan som subjekt med begränsande utvecklingsmöjligheter - en "frigörande" pedagogisk föreställningsram

Problemet är primärt att utveckla en pedagogisk föreställningsram och ett tillvägagångssätt för pedagogisk verksamhet som gör det möjligt att identifiera när ett pedagogiskt ingripande i en utvecklingsprocess är önskvärd och när det är oberättigat. Om vi inte har en pedagogisk föreställningsram för den pedagogiska verksamheten (oavsett synen på människan i utveckling och på samhället) så avhänder vi oss möjligheterna att hantera den påverkan av människors utveckling som trots allt sker. Vi avstår då från att skapa möjligheten för människor att hantera denna påverkan.

En pedagogisk föreställningsram kan vara en utgångspunkt för identifiering av påverkan i och med att ramen i fråga kan förankras i en värdering av den utvecklingsprocess som påverkas, I den mån som den pedagogiska modellen också innebär att vi utgår från kunskaper om människans möjlighet till utveckling som subjekt kan modellen också analyseras med avseende på den instrumentella möjligheten att bidra till utvecklingen av en pedagogisk verksamhet som kan bli ett led i individens och samhällets utveckling av nödvändiga kompetenser.

Behovet av en pedagogisk föreställningsram motiveras i mitt fall av bl a Piagets (1968) iakttagelse att människans intellektuella utveckling inte sker oberoende av karaktären av de omständigheter som människan konfronteras med. Människan har ett visst utrymme för operativa handlingar. Formen och innehållet i detta utrymme utgör en förutsättning för människans möjlighet till utveckling av kompetens. Avsaknad av sådant handlingsutrymme får en direkt konsekvens för den kompetens människan kommer att kunna utveckla. Subjektets möjlighet till utveckling av kompetens måste alltså ses mot bakgrund av begränsande utvecklingsbetingelser.

När jag nu efterlyser en "frigörande" pedagogisk föreställningsram söker jag en utgångspunkt för en pedagogisk verksamhet med klar normativ förankring.

Med nödvändighet måste därför den mänskliga utvecklingsprocessen objektifieras med avseende på konsekvenserna av det normativa ställningstagandet. Det kan uppfattas som en motsägelse att å ena sidan hävda "frigörandet" som en norm och å andra sidan medge att påverkan för att befrämja denna frigörelse innebär ett manipulativt ingrepp i utvecklingsprocessen. För att kunna hantera den motsägelsen måste jag förstå sambandet mellan den process som leder till specificeringen av en pedagogisk föreställningsram och den process som uppstår i samband med det pedagogiska ingripandet. Att inte alls skilja mellan processerna leder

till ett "fritt" pedagogiskt synsätt. Att strikt skilja dem åt leder å andra sidan till ett styrande synsätt. Om jag, därför, har en subjektsyn på mänsklig utveckling av kompetens blir det väsentligt att klarlägga utgångspunkterna för den process som ger upphov till konkretiseringen av den pedagogiska föreställningsramen.

Utifrån en objektsyn på mänsklig utveckling behöver vi inte ta ställning till frågan om hur den process som leder till uppkomsten av en pedagogisk föreställningsram kan relateras till den process som uppstår i samband med ett konkret pedagogiskt ingripande. Utifrån en subjektsyn på mänsklig utveckling blir detta en central fråga. Utvecklingen av den pedagogiska föreställningsramen (som ju är utgångspunkten för det pedagogiska ingripandet) och utvecklingen av människans kompetens att handskas med sin konkreta livssituation måste i princip utgå från samma utsiktspunkt: människans och kollektivets grundläggande utvecklingsproblematik.

För människor i utveckling, som individer eller som delar i kollektiv, utgör frågan om kompetensutvecklingens adekvans inget grundläggande problem. Det är i stället själva överskridandet av eller möjligheten att hantera de hinder som finns för utvecklingen som är den grundläggande utvecklingsproblematiken. Kompetensutvecklingen är alltså ur människans position alltid en sekundär fråga som uppstår först i och med att hon har svårigheter att hantera konkreta livsbetingelser.

Detta innebär givetvis inte att människans tillgång till eller avsaknad av kompetens upphör att vara en väsentlig förutsättning för handskandet med konkreta livsbetingelser. Men att göra kompetensutvecklingen till ett problem är detsamma som att försöka uppmärksamma människan på en av flera förutsättningar som är nödvändiga för mänsklig utveckling. Det sätt på vilket kompetensen (som en av flera nödvändiga förutsättningar för mänsklig utveckling) byggs upp påverkar den framtid som människan kan skapa. Därför blir det ur mänsklig utvecklingssynpunkt också en väsentlig fråga att ta ställning till hur påverkan till en viss kompetens kan komma att utformas.

Här vill jag därför hävda att en subjektsyn på mänsklig utveckling medför att en problematisering av kompetensutvecklingen måste vara förankrad i människors praktiska livssituation. Det är mot bakgrund av människors möjlighet att konkret delta i denna problematisering som ett pedagogiskt ingrepp i en naturlig utvecklingsprocess kan legitimeras.

Den pedagogiska verksamheten innefattar således två processer. Den ena har att göra med människans delaktighet i skapandet av ett pedagogiskt instrument. Den andra uppstår när någon utsätts för detta instrument.

För att den här uppdelningen av den pedagogiska verksamheten i två processer skall kunna fylla funktionen att främja mänsklig kompetensutveckling på såväl en individuell som en samhällelig/kollektiv nivå måste vissa krav uppfyllas. Relationen mellan de två processerna får inte ses som en koppling mellan två poler i ett slutet system. Den process

som ger upphov till ett pedagogiskt instrument bör betraktas som en kollektiv process som mynnar ut i skapandet av en pedagogisk modell. Den process som kommer till stånd på grund av det pedagogiska ingripandet bör ses och beaktas med avseende på dess konsekvenser för den individuella utvecklingen hos den som påverkas.

Den kollektiva processen kan bestå av (1) två personer, d v s pedagogen och den som utsätts för påverkan, eller (2) en grupp människor, eller (3) ett samhälleligt kollektiv. Det är i denna process som själva föreställningen om en önskvärd kompetens formuleras mot bakgrund av de gemensamma utvecklingsproblem som kollektivet har.

Det är också inom denna ram som det pedagogiska problemet kan formuleras som ett led i försöket att förstå hur det önskvärda kan bli möjligt eller hur kunskaper om en möjlig kompetensutveckling kan transformeras till betingelse för en önskvärd utveckling. Eftersom det rör sig om en kollektiv process måste föreställningen om kompetensutveckling behandlas som allmänna och generella frågor inom ramen för en konkretisering av en pedagogisk föreställningsram. Manifestationen och det specifika uttrycket sker genom det pedagogiska ingripandet. I den mån någon uttalar sig om önskvärdheten av en viss utveckling är det inte i egenskap av expert utan som medagerande i en gemensam utvecklingsproblematik.

7.2 Föreställningen om en integrerad samhällelig och individuell kompetens som norm för legitimeringen av det pedagogiska ingripandet

I föregående avsnitt diskuterade jag hur man bör betrakta den pedagogiska modellen i relation till mänsklig utveckling i de fall vi med konkreta pedagogiska åtgärder vill främja människors möjlighet att utveckla en kompetens att handskas med sin livskontext. Jag identifierade här en "frigörande" föreställningsram. Människan kan sägas vara fri i relation till sin omvärld i samma utsträckning som hon kan påverka uppkomsten av sina livsbetingelser i stället för att själv styras av dem.

Den pedagogiska verksamheten får sin främsta möjlighet som ett instrument för befrämjandet av utvecklingen av en kulturell/samhällelig och individuell kompetens, en kompetens som kan ses som ett integrerat uttryck för individuella och kollektiva kompetenser. Det råder ett dialektiskt förhållande mellan en individuell och en kollektiv utvecklingsdimension. denna föreställningen om kompetens är en konsekvens av den pedagogiska modell som jag diskuterat. Den bör också ses som en grundläggande norm för pedagogisk verksamhet. När jag, därför, i fortsättningen diskuterar ett sätt att konkretisera den pedagogiska föreställningen med avseende på möjligheten att främja utvecklingen av boendekompetens, så är det också fråga om att hävda ett normativt ställningstagande avseende kompetensutvecklingens grundläggande form.

Det önskvärda i att ha främjandet av utvecklingen av en integrerad kompetens som en pedagogisk norm kan jag emellertid inte hävda utifrån en pedagogisk argumentation. Här krävs normativa ställningstaganden beträffande samhällets och människors önskvärda framtida utveckling.

7.3 Relationen mellan föreställningen om en subjektbaserad kompetensutveckling som en mänsklig möjlighet och den pedagogiska föreställningsramen

Mitt syfte med dessa resonemang och den argumentation jag fört är alltså att utveckla en referensram som kan få praktiskt betydelse då vi befinner oss i en situation som kräver att vi tar ställning till enskilda åtgärder med avseende på relevansen för skapandet av en önskvärd mänsklig kompetens.

Med objektsynen på människan reduceras pedagogikens manipulativa karaktär till ett relativt enkelt tekniskt problem. Vi kan urskilja olika komponenter i den pedagogiska verksamheten och vi kan identifiera hur olika åtgärder är relaterade till varandra vad avser möjligheten att bidra till uppnåendet av målet. T ex kan en viss åtgärd tydligt karakteriseras som kunskapsframkallande, en annan som utvärderande. Handlingsmodellen kan beskrivas med hjälp av begrepp som kunskap, tillämpning, resultat och utvärdering.

Om vi behåller det manipulativa inslaget i pedagogiken men utgår från synen på människan som subjekt som själv deltar i påverkansprocessen så blir situationen svårhanterlig. Vi har att göra med ett aktivt subjekt som följer en utvecklingslinje, en linje som endast i delar överensstämmer med det pedagogiska intresset. Subjektet kan vara helt överens med pedagogen vad gäller målet, men kan ändå komma att handla självständigt gentemot sådana åtgärder som får påverkanskonsekvens.

Vi kan förmodligen inte utveckla en referensram som äger generell giltighet i den meningen att all form av påverkan på människan som subjekt kan rymmas. En sådan generell ram skulle troligen bli alltför vid för att ha praktisk relevans. Däremot är det möjligt att konstruera en referensmodell, d v s en handlingsmodell med en uppsättning kriterier, som kan äga giltighet för en mera avgränsad föreställning om arten av kompetens som man vill främja. Vi har alltså att göra med två fenomen här, dels kompetensutvecklingen som något möjligt, dels den pedagogiska verksamheten som är ett av människan konstruerat instrument för att främja utvecklandet av kompetensen ifråga. Det krävs att dessa båda fenomen kan relateras till varandra inom ramen för en konkret pedagogisk påverkanssituation. Det blir då nödvändigt att klargöra hur relationen mellan den pedagogiska verksamheten (den som framträder som ett fenomen utifrån en mänsklig utvecklingsposition) och den mänskliga kompetensutvecklingen (utvecklingspositionen som den framträder utifrån den pedagogiska föreställningsramen) skall betraktas.

7.3.1 Att relatera den pedagogiska verksamheten till mänsklig kompetensutveckling - en fråga om positionsbestämning

Israel (1972 b) påpekar att vi måste kunna avgränsa ett fenomen (t ex "vardagens common-sense-värld") för att studera den och detta innebär att vi måste klargöra den position från vilken vi studerar fenomenet ifråga.

När det gäller mänsklig kompetensutveckling är (enligt min diskussion, jfr kapitel 6) den självklara positionen för studiet den praktiska livsproblematik för vilken en specifik kompetens kan ha betydelse när det gäller att hantera problemen ifråga. Utvecklingen av denna kompetens kan ses mot bakgrund av specifika problem och som ett instrument för människan att upptäcka nya möjligheter. Kompetensutvecklingen har alltså två sidor (problemlösande och möjlighetsidentifierande) och båda sidorna är förankrade i praktiska problem. Det gäller en kompetens som möjliggör reflexion i syfte att upptäcka möjligheter och som också möjliggör reflexion i syfte att identifiera nödvändiga åtgärder.

Den pedagogiska föreställningsramen kan mot den bakgrunden ses som en specifik kompetens som kan bidra till att människor utvecklar reflekterande förhållningssätt till omvärlden. Den pedagogiska verksamheten blir här ett av flera instrument för utvecklingen av en möjlig och önskvärd framtid. Olika sätt att reflektera över relationen till omvärlden kan komma att ge upphov till identifiering av olika möjligheter och olika sätt att förändra omvärlden.

Vi har alltså beskrivningar av två olika fenomen.

1. Det ena fenomenet är en kompetens för att främja kompetensutveckling hos någon annan än en själv.
2. Det andra fenomenet är en kompetens för att reflektera över möjligheter att handskas med omvärlden.

Den första typen av kompetens är relaterad till den pedagogiska verksamheten, den andra till människans utveckling där detta relaterande är förankrat i samma praktiska utvecklingsposition. Men detta är inte tillräckligt som beskrivning av påverkansproblematiken.

Den pedagogiska verksamheten äger giltighet (legitimitet) endast i sin instrumentella relation till kompetensutveckling som ett mänskligt fenomen. Pedagogiskt sett bör mänsklig kompetensutveckling identifieras utifrån en position som är förankrad i den pedagogiska föreställningsramen. Den pedagogiska föreställningsramen bör beskrivas utifrån en position som är förankrad i den mänskliga utvecklingsproblematiken. Vi har alltså att göra med två utvecklingspositioner, den som subjektet befinner sig i och den som pedagogen befinner sig i. För den här utredningens vidkommande är pedagogpositionen den intressanta. Insikt i subjektpositionen och dess pedagogiska implikationer utgör ju en utgångspunkt för pedagogisk påverkan. Utifrån subjektpositionen framstår den pedagogiska föreställningsramen som en instrumentell resurs. Det är i den meningen vi kan tala om den pedagogiska föreställningsramen som en strukturell kompetens. Pedagogen är samtidigt aktivt engagerad i att bidra till subjektutvecklingen och

att expandera sin specifika pedagogiska kompetens. Liksom subjektets kompetensutveckling kan objektifieras utifrån endast en position (den pedagogiska föreställningsramen) så kan utvecklingen av den pedagogiska kompetensen objektifieras endast utifrån en position som är förankrad utanför den pedagogiska verksamheten.

Eftersom den pedagogiska verksamheten har en möjlighet att bli ett instrument för skapandet av ett framtida förhållande så bör denna senare position likställas med subjektets utvecklingsposition.

Man kan därmed se subjektets utvecklingsposition som den grundläggande utgångspunkten för ett pedagogiskt betraktande. Ett pedagogiskt betraktande innebär då en problematisering av mänsklig (individuell och social) utveckling. Den utvecklingen ses som en produkt av bl a människans möjlighet att, med den nödvändiga anpassningen till omvärldens krav skapa en kompetens som kan lösa specifika utvecklingsproblem och samtidigt ge förutsättningarana för identifiering av nya utvecklingsmöjligheter. Detta sker genom att man beaktar att lösningen på specifika utvecklingsproblem samtidigt ger upphov till en ny subjektposition som utesluter tidigare möjligheter och tillför nya. (Detta är ett exempel på ett sätt att använda Piagets begrepp adaptation som en produkt av assimilation och ackomodation. Jfr t ex Piaget & Inhelder, 1969)

Baumans (1973) analys av "culture as praxis" ger samma innebörd åt den kulturella utvecklingen som jag lägger i "människans utveckling av individuell och social kompetens". Detta framgår av t ex Bidneys (1975) uttolkning av Bauman:

> "Human cultural praxis may be discerned not only in the rules of human behavior but in the very epistemic ordering of human experience of nature". (s 345)

I motsats till Baumans analys av kulturen som praxis och Piagets analys av människans utveckling av kompetens, innebär det pedagogiska betraktandet en problematisering av subjektutvecklingen. Intentionen till problematiseringen är att ingripa i denna utveckling via påverkan av människan som individ. För att ett sådant ingripande skall kunna främja subjektets utveckling (och inte strypa subjektpositionens utvecklingsmöjligheter eller reduceras till ett mera begränsat instrument där själva utvecklingsprocessen överlämnas åt slumpen) bör det pedagogiska betraktandet utmynna i konstruktionen av en pedagogisk kompetens. Den pedagogiska åtgärden är en manifest yttring av denna ur mänsklig utvecklingssynpunkt (sekundära) pedagogiska kompetens.

Utifrån sin position bör därför pedagogen objektifiera den mänskliga kompetensutvecklingen med avseende på dess möjliga och önskvärda förlopp. Den pedagogiska påverkansprocessen bör däremot objektifieras utifrån subjektets position som en sekundär handlingskompetens.

En pedagogisk föreställningsram måste således värderas utifrån

en subjektposition och subjektets kompetensutveckling som en önskvärd möjlighet utifrån en pedagogposition.

Som en konsekvens av detta kan vi inte betrakta en pedagogisk referensmodell för specifika åtgärder som en uppsättning regler som kan härledas enbart ur en pedagogisk föreställningsram. En pedagogisk referensmodell bör snarare ses som en beskrivning av den form och det innehåll som en pedagogisk process bör uppvisa i en specifik (definerad) utvecklingssituation, till skillnad från denna utvecklingssituations naturliga eller tvingande förlopp. Därför bör vi införa ett pedagogiskt perspektiv (generell problematisering av subjektets utvecklingsposition) som ett regelsystem tillsammans med det enskilda subjektets föreställning om sin utvecklingssituation som ett annat regelsystem. Tillsammans ingår de i en specifik referensmodell för åtgärder.

Det pedagogiska perspektivet kan konstrueras som en tentativ förstrukturering som får funktionen av mål för den pedagogiska verksamheten. Därmed motiveras distinktionen mellan pedagogisk föreställningsram och pedagogiskt perspektiv. Föreställningsramen är en modell som anger vad som allmänt bör karakterisera den pedagogiska verksamheten. Perspektivet är att se som en specifik reglerande beståndsdel i den referensmodell som kan användas för att bedöma åtgärder med avseende på påverkanskonsekvens där perspektivet härleds ur implikationerna av den allmänna pedagogiska föreställningsramen.

När jag hädanefter talar om pedagogiskt perspektiv åsyftar jag konkretiseringen av en pedagogisk föreställningsram visavi en specifik mänsklig kompetensutveckling.

7.3.2 Sammanfattande beskrivning av den pedagogiska föreställningsramens uppbyggnad och möjliga funktionssätt

I det föregående har jag nu dels behandlat frågan om mänsklig kompetensutveckling som en förutsättning för människans möjlighet att förändra livsomständigheter i enlighet med mänskliga krav och önskemål, dels diskuterat pedagogiken som ett av människan skapat instrument för att bidra till utveckling av ett framtida förhållande. Kompetens som en förutsättning för mänsklig och samhällelig utveckling kan inte definieras och urskiljas som en avgränsbar mänsklig egenskap. Kompetens är en identifiering av en mänsklig möjlighet såsom denna möjlighet kan tolkas utifrån forskare som Piaget (1971 a) vad gäller människan som individ och utifrån t ex Marković (1972), Ljungdal (1967) och Bauman (1973) vad gäller människan som samhällsvarelse. Enligt dessa kan människan genom egen aktivitet och reflexion skapa ett operativt förhållande till sin omvärld.

Om vi accepterar värderingen att den mänskliga och samhälleliga utvecklingen bör bygga på människors möjlighet att hantera och omdana de omständigheter som omger henne, så framstår frågan om vad som konkret utmärker denna kompetens som

angelägen att besvara. Men eftersom identifieringen av kompetens utgör en beskrivning av en möjlighet så kan en konkretisering och identifiering med avseende på den aktuella utvecklingssituationen göras bara genom att vi försöker framkalla denna kompetens. Det är här som frågan om kompetensutvecklingens möjliga koppling till en pedagogisk föreställningsram uppstår. Av etiska skäl måste vi givetvis avstå från att framkalla olika former av kompetens (även om det vore möjligt)i enbart experimentellt syfte. Framkallandet av kompetens måste ske mot bakgrund av ett perspektiv utifrån vilket vi kan beakta människans och kollektivets intresse av att kompetensen ifråga utvecklas.

När jag således analyserar den pedagogiska föreställningsramen och dess relation till pedagogiska åtgärder är det i syfte att utreda om och hur pedagogiska åtgärder kan komma att bli funktionella instrument i syfte att främja kompetensutveckling.

Pedagogik kan alltså ses som såväl ett forskningsinstrument som ett påverkansinstrument. För att de pedagogiska åtgärderna skall bli funktionella instrument förutsätts dock att vi kan konstruera ett pedagogiskt perspektiv som är skilt från pedagogiska åtgärder utan att perspektivet för den skull brister i möjligheten att vara en reglerande faktor i den pedagogiska processen. Vidare förutsätts att vi kan konstruera en pedagogisk referensmodell som ger upphov till möjligheten att identifiera åtgärder som kan bedömas med avseende på deras möjlighet att komplettera människans egen generativa aktivitet när det gäller att förändra sitt sätt att relatera sig till omvärlden så att det blir mera adekvat.

För att illustrera nödvändigheten av att den pedagogiska processen betraktas som grundad i ett dialektiskt förhållande mellan ett pedagogiskt perspektiv och krav som uppstår när enskilda subjekt utsätts för konkreta pedagogiska åtgärder analyserade jag skillnaden mellan respektive "styrande", "fri" och "frigörande" pedagogik. Utifrån en "styrande" modell kan vi inte hantera kompetensutveckling som annat än avgränsbara färdigheter. En "fri" modell medger inte att vi hanterar kompetensutveckling som en förutsättning för utformandet av en önskvärd framtida situation. Däremot kan en "frigörande" modell vara utgångspunkten för pedagogiska åtgärder som skall främja mänsklig kompetensutveckling. Utifrån denna föreställningsram kan vi hantera dialektiken mellan ett pedagogiskt perspektiv och den konkreta referensram som krävs för identifiering av pedagogiska åtgärder.

Funktionellt visade det sig, i min tidigare analys, att det är möjligt att upprätthålla distinktionen mellan ett pedagogiskt perspektiv och pedagogiska åtgärder. En förutsättning för detta är att man ser det pedagogiska perspektivet utifrån ett subjekts utvecklingsposition, som en objektifiering av en möjlig och önskvärd utveckling. Denna objektifiering bör betraktas som en del i en strukturerad kompetens i sig, med det instrumentella syftet att bidra till generering av kompetensbefrämjande åtgärder. Detta är nödvändigt eftersom det pedagogiska perspektivet överskrider den specifika utvecklingsproblematik som rör

det eller de subjekt som ingår i en avgränsad påverkanssituation. Vi måste alltså kunna diskutera kompetensutvecklingen såsom den framträder ur en pedagogisk påverkansintention, dvs såsom den framstår för pedagogen med avseende på de subjekt som ingår i processen. Dessa subjekts naturliga utvecklingsförlopp blir en pedagogisk process när det kompletteras med de pedagogiska åtgärderna.

D e n p e d a g o g i s k a m o d e l l e n (föreställningsramen) kommer således att utgöra en strukturerad kompetens vad avser den pedagogiska verksamhetens möjlighet att bidra till utveckling av mänsklig kompetens på ett allmänt plan. Den pedagogiska referensmodellen innebär däremot en strukturerad kompetens att i praktiken hantera de pedagogiska krav som framkommer ur den pedagogiska modellen med hänsyn till de specifika subjekt som ingår i en avgränsad påverkansprocess. En förutsättning för att detta sätt att betrakta den pedagogiska verksamheten skall kunna legitimeras ur samhällsdemokratisk synvinkel är att de subjekt som ingår i den konkreta påverkansprocessen också utgör subjekt med avseende på den kollektiva utvecklingsproblematik som tagits som utgångspunkt för utveckling av den pedagogiska modellen.

7.4 Konsekvenser med avseende på en analysmetod för härledning av pedagogisk utgångspunkt för att främja identifierad kompetensutveckling.

7.4.1 Beaktanden

Ett pedagogiskt perspektiv är en abstraktion av en subjektbaserad kompetensutveckling som överskrider det enskilda subjektets utvecklingssituation. Detta får inte tolkas så att perspektivet syftar till att vara en utsago om ett fenomen såsom det framträder i nuet.

Det är således inte fråga om en teoretisk formulering som kan prövas och befinnas sann eller falsk. Sanningshalten i det pedagogiska perspektivet är inte en absolut entitet utan gäller existerande förhållandens fakticitet visavi möjligheten att uppnå ett artikulerat mål som i sig är normativt förankrat i en allmän mänsklig utvecklingsproblematik.

När jag således vill utveckla en föreställning om boendekompetens som en del av ett pedagogiskt perspektiv gäller det inte att beskriva eller förklara ett existerande fenomen. Snarare blir det fråga om att klarlägga de förutsättningar som är nödvändiga för att en önskvärd kompetens skall framträda.

Att utveckla föreställningen om boendekompetens som innehåll i ett pedagogiskt perspektiv innebär att klarlägga pendlingen mellan ett idealtillstånd och de betingelser som utgör nödvändiga förutsättningarna för att detta idealtillstånd skall uppstå.

Analysmetoden måste bestå i en sammanfogning av ett antal olika hänsynstaganden som tillsammans ger en artikulering av såväl det önskvärda som det möjliga. Detta innebär bl att jag måste kunna införa en värdeutgångspunkt i själva analysen av boendekompetens som en mänsklig möjlighet. Enligt Israels (1972 a) distinktion mellan värderingar och normativa stipulat (jfr kapitel 6 i den här rapporten) måste detta värderingsperspektiv omformuleras så att det blir möjligt att stipulera vad som bör analyseras och på vilket sätt analysen bör genomföras för att det önskvärda skall framträda som ett användbart pedagogiskt perspektiv.

Eftersom det pedagogiska perspektivet endast är en utgångspunkt för pedagogiska åtgärder kommer givetvis konsekvenserna av de pedagogiska åtgärderna att påverka perspektivets fortsatta formulering. Vi kan därför aldrig betrakta ett pedagogiskt perspektiv som något för alltid givet. Det är frågan om ett antal tentativa formuleringar som aldrig blir slutgiltiga.

7.4.2 Att härleda ett pedagogiskt perspektiv och en referensmodell för åtgärder

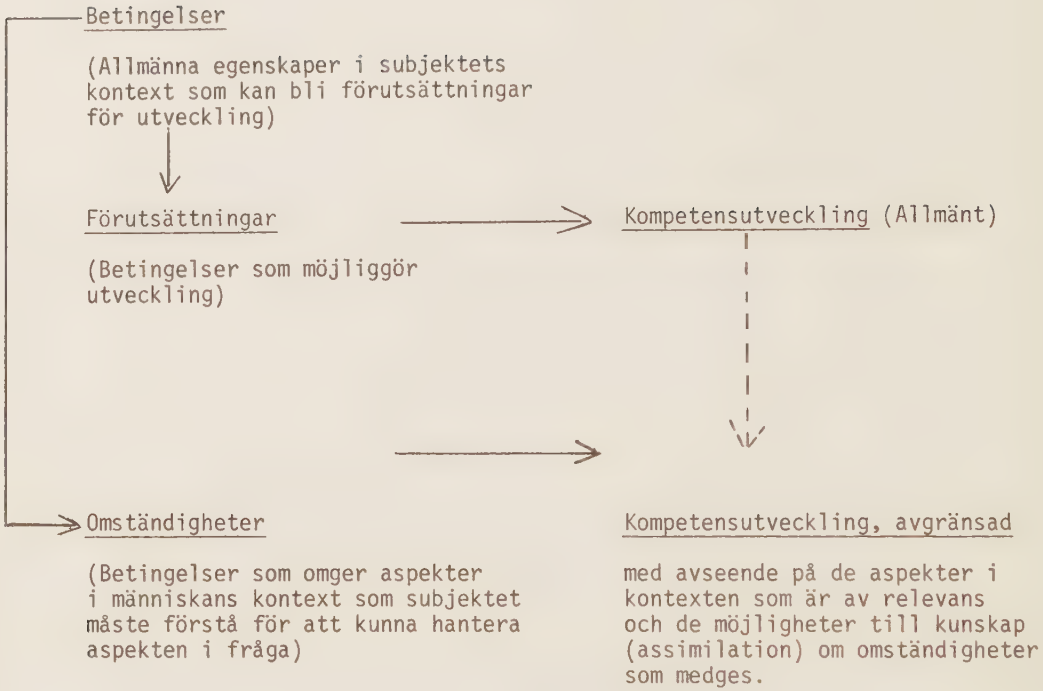
Man kan med fördel se utvecklandet av ett pedagogiskt perspektiv som en transformation (inom ramen för en strukturell helhet) av en allmän värdering av det önskvärda i en viss form av kompetent förhållande till omvärlden till en artikulerad föreställning, av det troliga i att denna möjlighet förverkligas, i en form som gör att föreställningen kan få instrumentell betydelse när man vidtar pedagogiska åtgärder.

Utvecklandet av ett pedagogiskt perspektiv kan betraktas som ett ständigt pågående försök att klarlägga följande sex problemställningar med avseende på dessas specifika problematik likaväl som när det gäller deras inbördes relationer.

1. Det första problemet gäller den analysmetod och den teoretiska referensram som ligger till grund för artikuleringen av det pedagogiska perspektivet. Vilka möjligheter och begränsningar uppvisar denna analysmetod med avseende på syftet att artikulera en föreställning om boendekompetens som en önskvärd och realiserbar möjlighet?

2. Vad karakteriserar den ideala och önskvärda kompetensen? Hur kan den beskrivas så att den dels reflekterar värderingen om kompetensens önskvärdhet, dels ger möjlighet för oss att identifiera de betingelser som utgör nödvändiga förutsättningar för kompetensens uppkomst?

3. Vilka av dessa nödvändiga förutsättningar framstår som realiserbara mot bakgrund av de betingelser som föreligger i nuet?



Figur 3: Schematiserad presentation av relationen mellan några grundläggande begrepp, använda i framställningen av kompetensutveckling som subjektbaserad möjlighet.

4. Ett pedagogiskt ingripande innebär ingripande i en pågående utvecklingsprocess som kan ses som naturlig. Naturlig utveckling sker intill dess att det pedagogiska ingripandet sker. Hur ser denna naturliga utvecklingsprocess ut? Här gäller det att försöka ange riktningen, innehållet och formen för den naturliga utvecklingsprocessen såsom den kommer att fortgå om ett pedagogiskt ingripande inte sker.

5. Eftersom det pedagogiska ingripandet endast kan legitimeras då det föreligger en motsägelse mellan den naturliga utvecklingsprocessens fortsatta förlopp och det ideala förloppet så blir det viktigt att analysera i vilken mån en sådan motsägelse föreligger. Vari består motsägelsen? Vilken kompetens motsägs och förblir oförverkligad om det pedagogiska ingripandet uteblir?

6. Slutligen föreligger problemet att härleda en pedagogisk referensmodell för åtgärder som kan eliminera de betingelser som ger upphov till ett icke önskvärt men naturligt utvecklingsförlopp. Detta problem skulle kunna karakteriseras som en fråga om att ange den modell som krävs för att vi skall kunna skapa ett utrymme som möjliggör negering av de betingelser som upprätthåller en icke önskvärd utvecklingsprocess.

Dessa sex frågor kommer att utgöra stommen i del 3 av rapporten. (Jfr figur 3 s 138 för beskrivning av relationen mellan betingelser, förutsättningar och omständigheter.)

DEL 3 HÄRLEDNING AV ETT PEDAGOGISKT PERSPEKTIV OCH EN PEDAGOGISK REFERENSMODELL MED AVSEENDE PÅ MILJÖUTFORMNING

Föreställningen om människan som subjekt med möjlighet att konstruera egen kompetens utreddes i del 2 . Denna föreställning utgör utgångspunkt för min analys av pedagogiska ingripanden vid utformning av människors miljöer i del 3 . Utifrån utredningen i del 2 går jag här vidare för att behandla två slutsatser som rör pedagogikens roll vid miljöutformning. Slutsatserna av del 2 kan sammanfattas i följande två punkter.

- Det krävs ett pedagogiskt perspektiv som möjliggör och legitimerar det pedagogiska ingripandet i boendets utformning.

- Möjligheter och hinder för det pedagogiska perspektivets omsättning i praktisk handling kan identifieras med hjälp av en pedagogisk referensmodell.

Del 2 avslutades med en presentation av sex problem som bör behandlas vid härledning av en referensmodell för bedömning av åtgärders pedagogiska konsekvenser. Dessa problem används i del 3 som preciserade frågor inför den fortsatta analysen.

Det första av dessa sex problem rör val av metod för analysen och härledningen av ett pedagogiskt perspektiv. I kapitel 8 diskuterar jag de krav som bör ställas på analysmetoden, krav som naturligt identifieras av de problem som gäller härledandet av det pedagogiska perspektivet. I första hand rör problemen kompetens som ideal, som möjlighet och som trolig process. Genom diskussion av analysmetodens teoretiska förankring kommer jag fram till vissa beaktanden inför den fortsatta utredningen.

Kompetens som ideal och möjlighet behandlas i kapitel 9.

I kapitel 10 försöker jag blottlägga den troliga utvecklingstrenden vad gäller boendekompetens under olika betingelser. Här relaterar jag den troliga trenden till den ideala (och möjliga) för att komma fram till ett pedagogiskt perspektiv. Detta perspektiv formulerar jag som "utrymme för problematisering", ett uttryck som kan tolkas som en teori om det nödvändiga pedagogiska ingripandet för upphävandet av en trolig och icke önskvärd utveckling.

I kapitel 11 diskuterar jag vad som krävs för att ett ingripande skall få pedagogisk konsekvens. Kunskap om sådana nödvändiga betingelser utgör tillsammans med det pedagogiska perspektivet utgångspunkten för formulerandet av den pedagogiska referensmodellen. Föreställningen om kompetensutveckling, såsom jag diskuterade denna i del 2 ligger till grund för behandlingen här.

I kapitel 12 presenterar jag så huvuddragen i en pedagogisk referensmodell med vars hjälp möjligheter och hinder i dagens boendesituation kan identifieras. I kapitlet illustreras modellen genom tillämpning på två boendeprojekt. Det ena projektet gäller åtgär-

der i en planerande fas, det andra åtgärder under den förvaltande fasen av boendet.

I kapitel 9 och 10 härleder jag sålunda det pedagogiska perspektivet och i kapitel 11 och 12 den pedagogiska referensmodellen.

KAPITEL 8 PERSPEKTIVANALYSENS TEORETISKA OCH METODOLOGISKA FÖRANKRING

Den första övergripande problemställning som måste bearbetas (Se punkt 1, kap 7 avsnitt 4.2) gäller således val av teoretisk referensram som utgångspunkt för ett analytiskt tillvägagångssätt för identifiering av ett pedagogiskt perspektiv. Det pedagogiska perspektivet måste identifieras mot bakgrund av nödvändigheten att beakta relationen mellan det önskvärda (och dess möjliga realiserbarhet) och det troliga utvecklingsförloppet när det gäller kompetens.

I det här kapitlet diskuterar jag Piagets genetiska strukturalism som en rimlig utgångspunkt i hanterandet av denna övergripande problematik. Det är den genetiska strukturalismens möjligheter som analytisk ansats som jag här vill peka på. Jag betonar här assimilationsprocessens (i Piagets terminologi) betydelse i utvecklandet av kompetens.

Kompetens som specifik yttring av en grundläggande mänsklig rationalitet visavi olikheter i kontextuella betingelsers operativa möjligheter skiljer sig från den grundläggande rationalitetens strukturella uppbyggnad. Den skillnaden diskuterar jag i det här kapitlet.

Allra först återknyter jag dock till de problem som jag i slutet av del 2 tog fram som krav på en analytisk metod för identifiering av ett pedagogiskt perspektiv.

Sålunda anger jag de krav som en analysmetod bör möta och diskuterar den genetiska strukturalismen som en möjlig lösning som analysmetod. Kapitel 8 avslutas med en redovisning av de beaktanden för den fortsatta utredningen som den genetiska strukturalismen som analysmetod ger upphov till när det gäller utvecklandet av ett pedagogiskt perspektiv.

8.1 Att identifiera ett pedagogiskt perspektiv- krav på analysen

"Pedagogiskt perspektiv" och "pedagogisk referensmodell" står, som jag här använder de begreppen, i ett bestämt förhållande till varandra. Förhållandet kan liknas vid det som gäller mellan teori och teknisk modell, som de begreppen kan användas i de fall vi har att göra med manipulerbara objekt i en naturgiven kontext. Liknelsen haltar dock på en punkt: relationen mellan teori och teknisk modell förutsätter inte, vilket relationen pedagogiskt perspektiv- pedagogisk referensmodell gör, att vi beaktar subjektets möjlighet att påverka teorins reglerande funktion och innehåll. Därför kan vi inte direkt översätta pedagogiskt perspektiv med teori och referensmodell med teknisk modell.

Med hjälp av ett pedagogiskt perspektiv försöker jag identifiera vad som

kan möjliggöra en önskvärd kompetensutveckling som en tänkt möjlighet. Med en pedagogisk referensmodell söker jag identifiera de kriterier som bör gälla för en i verkligheten pågående påverkansprocess inom vilken den tänkta möjligheten kan bli reell. Referensmodellen måste formuleras med hänsyn till de möjligheter och hinder som faktiskt föreligger eller kan komma att uppträda i anslutning till en identifierad process av kompetensutveckling. Det pedagogiska perspektivet måste däremot formuleras utifrån kompetensutveckling som en generell möjlighet. En identifierad och pågående utvecklingsprocess kan då ses som en specifik yttring av den mera allmängiltiga processen.

En analysmetod för identifieringen av ett pedagogiskt perspektiv måste då rymma det generella i kompetensens utveckling som en önskvärd möjlighet. Det generella i kompetensutveckling som önskvärd möjlighet kan identifieras med hjälp av en utredning som rör följande fyra av de sex grundläggande problem som jag tog fram i avslutningen till del 2.

(1) Det första problemet gäller ideal kompetens. (Se punkt 2, avsnitt 7.4.2) Detta problem måste formuleras så att relationen mellan det som värderas och de förutsättningar som krävs för förverkligandet av detta värderade klart framgår. Kompetensen måste därför formuleras så att relationen till existerande betingelser, dvs de som utgör idealtillståndets materiella förutsättningar här och nu, kan identifieras. Det ideala, önskvärda tillståndet är ju en föreställning som anger slutfasen av en process. Det gäller alltså en realiserbar möjlighet. Här gäller det dock att identifiera den struktur som det önskvärda har i den ideala kompetensen.

(2) Det andra problemet (Se punkt 3, avsnitt 7.4.2) rör idealtillståndets utgångsbetingelser såsom de föreligger här och nu. Detta innebär att nuläget måste analyseras på ett sådant sätt att det framgår vilka villkor, av dem som existerar som betingelser i nuet, som måste vara uppfyllda för att idealtillståndet skall förverkligas. I mitt fall rör det sig då om mänsklig kompetensutveckling. Det måste m a o vara möjligt att, utifrån en beskrivning av den kompetens som föreligger i nuet och de betingelser som i nuet möjliggör denna kompetens, analysera hur dessa betingelser är relaterade till den utvecklingsprocess som kan leda till idealstrukturens framträdande. Här gäller det alltså att identifiera det möjliga i idealstrukturen.

(3) Det tredje problemet (Se punkt 4, avsnitt 7.4.2) rör den direkta framskrivningen av den kompetens som framträder i nuet. Vi utgår då från en analys av den troliga förändringen i de betingelser som för närvarande uppehåller en identifierad kompetens. I praktiken innebär detta att vi projicerar från nuet till ett troligt framtida tillstånd.

(4) Det fjärde problemet gäller relationen mellan det troliga framtida tillståndet och det önskvärda/möjliga tillståndet. (Se punkt 5, avsnitt 7.4.2) Om det vid en jämförelse visar sig att den ideala kompetensen och den troliga inte uppvisar mot-

sägelse så får analysen till konsekvens att inget pedagogiskt ingripande krävs. Det föreligger då inget pedagogiskt problem. Om det, å andra sidan, visar sig att det föreligger en motsägelse mellan det ideala och det troliga vad gäller kompetens, så blir det också möjligt att, mot bakgrund av beskrivningen av den ideala kompetensens utgångsbetingelser, identifiera de betingelser som bör förändras för att den önskvärda utvecklingen skall komma till stånd.

Det blir också möjligt att identifiera vad som uppehåller de icke önskvärda betingelserna på bekostnad av de önskvärda. Vi har med andra ord möjlighet att identifiera de kontextuella omständigheter i vilka de önskvärda respektive icke önskvärda betingelserna för kompetensutveckling ingår. I och med detta är det också möjligt att se vilka åtgärder som kan få pedagogisk konsekvens med avseende på möjligheten att uppnå det önskvärda. Föreställningen om kompetensutveckling som något önskvärt och möjligt kan därmed göra det möjligt för oss att identifiera problem och krav vid konkreta åtgärder som går ut på förändring av trolig utveckling till en önskvärd.

Sammanfattningsvis bör alltså följande krav ställas på den analys som skall kunna bidra till att identifiera det önskvärda, möjliga och troliga. Analysen måste kunna behandla en förändringsprocess med avseende på såväl ett idealt tillstånd som ett rådande tillstånd och med hänsyn till de betingelser i omgivningen som kan manipuleras och som är förutsättningar för tillstånden ifråga. Föregående fyra problemställningar, som för sitt lösande ställer krav på en användbar analysmetod, kommer således att behandlas i kapitel 9 och 10 utifrån de beaktanden som denna analysmetod ger upphov till (se avsnitt 8.4).

8.2 Genetisk strukturalism som metod

Det bör alltså ställas vissa formella krav på den teoretiska/metodologiska referensram som skall användas i utvecklandet av ett pedagogiskt perspektiv. Piagets strukturalism (jfr kapitel 5) förefaller kunna utgöra en lämplig utgångspunkt här. Utvecklandet av ett pedagogiskt perspektiv innebär dock inte enbart formella problem rörande metod och teori. Det ställer också krav på innehållet.

Innehållsmässigt måste det pedagogiska perspektivet gälla människans utveckling från objektstyrning till ett subjektförhållande till omvärlden. Den mänskliga, individuella och kollektiva, utvecklingsdimension som således bör vara grundläggande för innehållet i ett pedagogiskt perspektiv är från objekt-objekt-förhållanden till subjekt- objekt- förhållande.

Piagets genetiska strukturalism bör därför granskas med avseende på såväl möjligheten att svara mot vissa formella krav som den faktiska utvecklingsdimension som tas upp i teorin.

Här upprepar jag inte beskrivningen av Piagets strukturalism och hans teori om människans möjlighet till rationellt tänkande. I

kapitel 5 försökte jag peka på de möjligheter som Piagets analytiska och teoretiska synsätt blottlägger hos människan. Vilken betydelse har då ett pedagogiskt betraktelsesätt för upptäckt och identifering av dessa möjligheter?

Det pedagogiska betraktelsesättet förefaller vara en nödvändighet för att vi skall kunna hantera frågan om individuell och kollektiv kompetensutveckling som ett normativt problem, baserat på människors praktiska livsproblematik. (jfr kapitel 7 och inledningen till del 2.) Det som främst gör Piaget intressant i sammanhanget är att han, mot bakgrund av kunskap om människors möjlighet till operationer med en omgivning, visar hur man metodologiskt kan identifiera den konstruktionsprocess som människan är inbegripen i då hon ökar sina möjligheter att påverka denna omgivning. Piaget visar hur vi kan förstå människans möjlighet att utveckla (transformera) sig själv från att vara ett objekt, styrt av yttre omständigheter, till att bli ett subjekt i förhållande till yttre, synkrona, omständigheter. Denna människans möjlighet identifieras med hänsyn till de fenomen som omvärlden erbjuder när det gäller operativt handskande.

Man kan säga, utifrån Piaget, att människans möjlighet att utvecklas till att bli ett subjekt i förhållandet till omvärlden analyseras som ett utvecklingsförlopp i relation till omvärldens förändringsbarhet och på grundval av mänsklig aktivitet. En människa som lever i en av henne själv opåverkbar miljö (som kan vara plastisk eller stabil) kan inte utvecklas att bli ett subjekt i förhållandet till denna miljö. Vi kan leda resonemanget ytterligare ett steg och föreställa oss att endast en del av människans omvärld är möjlig att påverka. I den situationen får vi till stånd utveckling av en mänsklig kompetens att som subjekt relatera till enbart en del av de livsomständigheter som omger en. Här blir det relevant och intressant att föra in de innehållsbitar som jag diskuterade tidigare: det ideala, troliga och önskvärda. Att skilja mellan önskvärd och icke önskvärd kompetens innebär ju att vi anger de omständigheter gentemot vilka det vore värdefullt att människan hade ett kompetent subjektförhållande.

Omständigheternas grad av förändringsbarhet kan regleras av samhälleliga eller pedagogiska åtgärder, genom direkt påverkan av betingelser eller genom att man informerar människor om betingelsernas förändringsbarhet.

Om vi tar hänsyn till de faktorer som bestämmer struktureringsprocessens utveckling i viss bestämd riktning, kan vi identifiera de faktorer som krävs för ett önskvärt förlopp.

Den genetiska strukturalismen blir användbar på samma sätt som Galtungs (se kapitel 6) tes om att identifiera och bryta invarianser. Vi kan förankra struktureringsprocessen i föreställningen om det framtida önskvärda förhållandet, dvs kontrastera en ideal struktur mot omständigheterna i nuet. Vi kan också utifrån omständigheter i nuet söka oss mot idealstrukturen.

Goldmann (1970) säger apropå Piagets strukturalism:

> "Det mänskliga beteendets grundläggande strukturer är i verkligheten enligt denna uppfattning inte universella utgångspunkter utan specifika fakta som uppstått ur en genes i det förflutna och befinner sig i omvandling, en omvandling som låter oss ana konturerna i en framtida utveckling." (s 4)

Utifrån kunskap om de element som ingår i en struktur kan vi få insikt i strukturens kännetecken. Utgår vi från kunskap om den övergripande strukturen kan vi härleda de nödvändiga konstituerande elementen. Därmed kan vi säga att Piagets metodologiska tillvägagångssätt dels tillmötesgår de analytiska krav som uppstår i samband med att vi vill utveckla ett pedagogiskt perspektiv, dels tillmötesgår kravet på att just ett frigörande pedagogiskt perspektiv skall kunna förankras normativt.

8.3 Möjligheter och begränsningar i Piagets teori om rationalitet

Om vi vill skapa ett pedagogiskt användbart instrument räcker det inte att ange att kompetensutveckling är en successiv transformation av ett strukturerat förhållningssätt till omvärlden. Vi måste också identifiera vari denna möjlighet består. Ur pedagogisk synvinkel måste vi ställa frågan hur struktureringsprocessen får sin tvingande karaktär, i och med utvecklandet mot en form av subjektbaserad kompetens framför en annan. Det är otillräckligt att konstatera att människan har möjlighet att utveckla subjektbaserad kompetens. Det räcker inte heller att konstatera att denna kompetens utmärks av strukturell jämvikt när det gäller människans möjlighet att ingripa i och hantera omvärldens betingelser. Den pedagogiska konsekvensen av dessa konstateranden kan lätt bli att vi i alla situationer hävdar människans rätt att helt "inifrån sig själv" hantera sin omgivning.

Den subjektbaserade kompetensen har dock också en innehållsaspekt. Den beskriver människans möjlighet att hantera vissa omvärldsbetingelser framför andra. Här blir Piagets strukturalism och dess tillämpning på problemet med människans möjlighet att konstruera ett kompetent förhållande till omvärlden pedagogiskt intressant.

Sandgren (1974) formulerar följande utifrån ett genetiskt strukturalistiskt betraktande av mänsklig utveckling:

> "....lagen för utvecklingsprocessens riktning står under samma tryck till förändring som det innehåll den reglerar" (s 29)

Det blir pedagogiskt intressant att här fråga vilket innehåll som den subjektbaserade kompetensen får på grundval av de omständigheter som subjektet tillåts reglera framför andra. Den konstrueras ju inte som en från omvärlden fristående egenskap.

Riktningen i kompetensutvecklingen är intimt sammankopplad med de omständigheter som subjektet tillåts reglera.

> "Men för att en sådan konfrontation (människans konfrontation med omvärlden) skall återverka och ingå som led i en förändringsprocess, måste det i något avseende överensstämma och tolkas i de kategorier i vilka organismen uppfattar omvärlden" (Sandgren, s 30) (Min anm, inom parentes.)

De omständigheter som människan inte har fått möjlighet att uppfatta som förändringsbara kommer då inte att ingå i subjektets kompetenta uppfattning av omvärlden. Dessa omständigheter uppfattas visserligen av subjektet men inte som operativa möjligheter utan som sensoriska stimuli. Det är dock inte uteslutet att dessa omständigheter kan komma att ingå i människans kompetenta förhållande till omvärlden.

8.3.1 Assimilationsprocessens pedagogiska relevans

I Piagets terminologi blir därför assimilationsprocessen pedagogiskt intressant, när vi ställer frågan om vad vi tillåter människor att möta av manipulerbara omständigheter.

Vilken grad av förändringsbarhet och vilket slag av förändring kan synkrona livsomständigheter genomgå? Hur kan en sådan förändring komma att påverka människors kompetenta förhållande till omvärlden? Dessa frågor är viktiga att ställa när vi söker utveckla ett pedagogiskt perspektiv. Vad kommer, innehållsmässigt och formmässigt, att kännetecknа den strukturerade kompetens som människan kan konstruera? Vilken typ av kompetens blir omöjlig med hänsyn till förändringsbarheten i de rådande yttre omständigheterna?

Vi kan givetvis också ställa frågan om vilken flexibilitet i mänskliga livsomständigheter som krävs för att en önskvärd, artikulerad, kompetens skall förverkligas.

Härmed avmystifieras frågan om mänsklig subjektbaserad kompetens. Det blir inte längre en fritt svävande egenskap som människan tar till vid behov eller när problem uppstår.

Att bidra till människans möjlighet att bygga upp ett kompetent förhållande till sin miljö innebär således att söka identifiera och förändra flexibiliteten i mänskliga livsbetingelser. Härigenom skapas möjlighet för människan att utveckla kompetens. Frågan om människan kommer att använda sig av den möjligheten uppfattar jag däremot som ett problem som har med de pedagogiska åtgärderna, snarare än det pedagogiska perspektivet, att göra.

I det föregående diskuterade jag de möjligheter som ligger i att inom pedagogiken tillämpa den genetiska strukturalismen som metod. Möjligheterna blottlägger också begränsningar i tillämpningen av metoden. Piaget använder sig av den genetiska strukturalismen för att förklara en generell och allmänmänsklig möjlighets (rationellt tänkande) förutsättningar för utveckling. Analysen får därmed karaktär av att beskriva en allomfattande mänsklig struktur som lätt kan uppfattas som den fritt svävande

struktur jag tidigare varnade för (kapitel 5). Med tanke på Piagets eget specifika kunskapsintresse är detta inte underligt. Vad Piaget egentligen beskriver är den grundläggande komponent av reflektion och handling som alltid måste ingå i ett mänskligt subjektbaserat och kompetent förhållande till omvärlden, om vi med kompetens avser människans möjlighet till handlingsinriktad rationalitet. Reflektion och handling är en grundläggande och allmän förutsättning för subjektbaserad kompetens. Sandgren (1974) drar bl a följande slutsats vad avser Piagets behandling av människans möjlighet till konstruktion av ett reflekterande och rationellt förhållande till omvärlden som en kreativ aspekt av människan som subjekt:

> "Kreativitet behandlas icke som en avgränsad produkt, dvs en abilitet, den är den centrala kvaliteten i den process vi nämner kognitiv utveckling." (s 46)

I Piagets beskrivning av den ideala strukturen i människans rationella förhållande till omvärlden innefattar därmed, av naturliga skäl, denna strukturella beskrivning inte den ideala form som en subjektbaserad mänsklig kompetens måste uppvisa.

Piagets egen specifika tillämpning av strukturalismen uppvisar således en formmässig begränsning. Den måste kompletteras för att synsättet skall vara användbart för utvecklandet av ett pedagogiskt perspektiv.

Kompetensens funktion som resurs för människans strävan att förändra och utveckla sina livsomständigheter ryms inte. Det är en grundläggande och generell aspekt av utvecklingen som beskrivs.

8.3.2 Rationalitetsstruktur kontra kompetens

Piaget beskriver en ideal rationell jämvikt som han anser vara global. Den strukturella beskrivningen gäller de grundläggande krav som ställs på strukturens uppbyggnad, oavsett vilken specifik handling med omvärlden som kompetensen kan bidra till.

Enbart med hjälp av dessa termer kan vi dock inte avgöra skillnaden mellan en önskvärd och trolig kompetensutveckling. En trolig (men icke önskvärd) utvecklingsprocess kommer nämligen att uppvisa samma grunddrag vad gäller rationaliteten i subjektets förhållande till miljön som en möjlig och önskvärd utveckling. Kriteriet på önskvärd kompetensutveckling är inte processens grad av rationalitet utan den riktning och det innehåll som den rationaliteten kan komma att reglera. Vi måste alltså komplettera föreställningen om ideal mänsklig kompetens med en dimension som anger kompetensens instrumentella betydelse för människan i hennes hantering av sin egen utvecklingssituation. De handlingsmöjligheter som Piagets teori om rationalitet implicerar måste, ur ett pedago-

giskt perspektiv, definieras som en komponent i en strukturell föreställning om mänsklig kompetens. Vi måste alltså kunna ange såväl struktureringen av den kompetens som möjliggör operativt handhavande av omvärlden, som vilket operativt handhavande det gäller.

Människan kan t ex komma att konstruera ett operativt handskande med omgivande livsbetingelser som ur ett långsiktigt individuellt och kollektivt utvecklingsperspektiv har föga relevans för mänsklig utveckling. Ett kompetent operativt förhållande till fritiden på bekostnad av möjligheten att utveckla kompetent förhållande till politisk reglering av livsomständigheterna kan vara ett exempel på icke-önskvärd kompetensutveckling på bekostnad av önskvärd sådan.

Det här resonemanget och exemplet förutsätter att vi kan hantera konstruktion av mänsklig kompetens med inbegripande av själva handlingsdimensionen. Det är på detta sätt som vi i själva utvecklingsprocessen kan omfatta en innehållsmässig aspekt.

Ett sätt att komplettera Piagets teoretiska formuleringar med ett innehåll är att direkt införa omgivande betingelser och deras grad av förändringsbarhet som en reglerande faktor i en kompetensstruktur. I det läget blir det möjligt att deducera vad som bör och kan karakterisera den ideala kompetensens strukturella uppbyggnad.

Med Lane (1970) skulle vi kunna betrakta det logiska och rationella tänkandet som en djupstrukturell förutsättning för ett kompetent och operativt handhavande av mänskliga livsomständigheter. Utifrån detta kan kompetensen ses som en sekundär struktur, som speglar ett rationellt och operativt tänkande men också de omständigheter som finns omkring subjektet och hanteras av det. På motsvarande sätt kan vi se kompetensens strukturella uppbyggnad som ett ytstrukturellt fenomen, mera direkt relaterat till omgivande mänskliga utvecklingsproblem.

Piaget (1971 a) ser assimilationsprocessen som en funktionell yttring av det rationella tänkandet. Här ger han då en beskrivning av det sätt på vilket det rationella tänkandet kommer till uttryck i manifest kompetens, i och med att de omgivande betingelserna införlivas i det rationella tänkandets schema. Genom assimilationsprocessen uppstår ett antal olika, men via individens grundläggande rationalitetsstruktur relaterade, kompetensstrukturer. När jag säger att ett logiskt och rationellt tänkande "assimilerar omvärlden" menar jag att det logiska och rationella tänkandet yttrar sig i en kompetensstruktur. Rationalitet som mänsklig möjlighet har enligt Piaget uppnått slutlig utveckling när den som grundstruktur kan assimilera alla de livsomständigheter som människan kan komma att möta och som kräver ett operativt handhavande.

Piaget hävdar att människans rationella tänkande uppnår ett stabilt jämviktsläge i de senare tonåren. Med detta avses emeller-

tid inte att människan därmed slutar att utveckla kompetens. Vad Piaget här säger är endast att, enligt hans forskningsresultat rationaliteten som djupstrukturellt fenomen tycks ha nått, i de senare tonåren, den utvecklingsnivå som möjliggör för människan att via assimilation utveckla de kompetenser som fordras för att hon operativt skall kunna relatera sig själv till omvärlden. Hos det lilla barnet, som ännu inte utvecklat djupstrukturell kompetens, kommer den manifesta kompetensen att vara uttryck för ett delvis inadekvat sätt att relatera sig till omvärlden. Barnet kan inte påverka sin egen utveckling på ett adekvat sätt. För att barnet skall kunna handha sina utvecklingsproblem krävs att den föreliggande djupstrukturen (den ofullständiga rationaliteten) ackomoderar till ett nytt sätt att reflektera över förhållandet till omvärlden. Grundstrukturen (rationellt tänkande) är i instabil jämvikt.(jfr Piaget, 1968, s 118)

När jag hävdar att vi måste komplettera ett strukturalistiskt synsätt på människans möjlighet till utveckling förnekar jag givetvis inte betydelsen av människans utveckling av rationalitet som pedagogiskt problem. Det är självklart människans möjlighet till utveckling av rationalitet som kan bidra till upprätthållandet av operativ jämvikt med omvärlden. Detta är givetvis också en pedagogiskt viktig fråga. Men pedagogiskt sett är grundstrukturens manifesta uttryck i förgrunden. Frågan om vad människan assimilerar och vilka möjligheter som olika slag av assimilation ger upphov till är central. När det gäller skoldebatten har detta problem med skolans innehåll att göra.

Piagets synsätt implicerar en integrerad behandling av form och innehåll i utvecklingen. Samtidigt som assimilationen ger upphov till olika, men relaterade, kompetenser, framtvingar den den nödvändiga strukturella ackomodationen för att grundstrukturen skall omstruktureras och kompetensutvecklingen fortsätta.

När det gäller utvecklandet av ett boendekompetent förhållningssätt har vi primärt att göra med människor som redan haft tillfälle att utveckla en rationell och reflekterande grundstruktur som är i jämvikt vad avser möjligheterna till operativt handskande. Det är alltså inte samma slag av problem som gäller barns utveckling, där själva strukturen skall påverkas. I mitt fall är det främst fråga om pedagogiska åtgärder som kan komma att främja människans assimilationsmöjligheter utifrån den rationella struktur hon har.

Piaget är själv medveten om att hans teori och metod måste kompletteras med ett pedagogiskt perspektiv. I förordet till en samlingsvolym om tillämpningen av Piagets teorier, säger han själv:

> "More specifically, the authors of this book convey their conviction that the field of experimental pedagogy must remain autonomous while utilizing the findings of psychology (in the same way as medicine uses psychology)"
>
> (ur Schwebel & Raph, s ix, 1973)

8.4 Beaktanden inför identifiering av det pedagogiska perspektivet

Kompetensen grundas alltså i bl a reflekterande rationalitet och kommer till uttryck i en strukturerad helhet. Men kompetensen som en strukturerad helhet kan inte konstrueras med utgångspunkt i enbart en grundstruktur och det den kan ge upphov till. Den måste också utgå från de faktiska utvecklingsproblem som kompetensen operativt skall hantera.

Föreställningen om en ideal och möjlig kompetens som en strukturerad helhet måste alltså bygga på såväl en faktisk problemsituation som kunskap om den grundläggande rationalitetsstrukturen hos människan.

Den analys som skall möjliggöra identifiering av ett pedagogiskt perspektiv bör alltså utgå också från följande beaktanden. Beaktandena ifråga kommer därför att prägla analysen i kapitel 9 och 10.

(1) Vi bör utgå från de utvecklingsproblem som motiverar nödvändigheten av att vi utvecklar individuell och kollektiv kompetens. Hur uttrycks dessa problem på respektive individuell och kollektiv nivå? Vilka andra utvecklingsproblem berörs?

Låt oss föreställa oss ett boendeproblem, t ex problemet att umgås med grannar för att få hjälp att lösa en akut fråga. Detta är samtidigt ett individuellt och ett kollektivt utvecklingsproblem. Det blir frågan om att ha tillgång till ett kollektivt funktionssätt som möjliggör ömsesidig hjälp. Många servicefunktioner som nu sköts på samhällsnivå skulle kunna ombesörjas genom grannrelationer. Den kompetens som den enskilde utvecklar att kommunicera med och umgås med sin granne kan alltså få konsekvens för funktionssätten också på kollektiv och samhällelig nivå. Utgångspunkten för strukturering av idealkompetens måste således alltid vara en analys av de problem som föreligger i det konkreta fallet. I mitt fall rör det sig således om de problem som konfronterar boende i boendesituationen och som boendekompetensen idealt kan komma att bidra till att lösa.

(2) Olika omgivande omständigheter kan användas som resurser vid lösande av problemen. Vi måste alltid fråga, i det konkreta fallet, vilka betingelser som kan ingå i en kompetent helhetsstruktur som potentiella resurser. Det är viktigt att identifiera dessa resurser med avseende på möjlig hanterbarhet. Det är t ex en stor skillnad i manipulerbarhet mellan betingelser som ingår i respektive privata, naturgivna och offentliga kontexter. Beskrivningen av dessa betingelser måste göras på ett sådant sätt att det blir möjligt att identifiera konsekvenserna av en förändring i en omständighet för förändring i en annan. Vi måste kunna relatera de här omständigheterna till varandra.

(3) Efter detta blir det möjligt att försöka konstruera en föreställning om en ideal och möjlig kompetensstruktur.

Eftersom den grundläggande operativa och rationella strukturen präglas av ett reversibelt och decentrerat funktionssätt måste också detta vara utmärkande för kompetensen ifråga.

(4) För att kunna ta ställning till adekvansen av en sådan ideal kompetens blir det viktigt att analysera konsekvenserna av ett beskrivet kompetent funktionssätt för möjligheterna att hantera olika utvecklingsproblem på såväl individuell som kollektiv nivå.

(5) Därmed återstår den väsentliga frågan. Vilka omständigheter måste människan få tillfälle att assimilera mot bakgrund av ett rationellt tänkande för att den ideala kompetensen skall kunna framträda? Gentemot vilka omständigheter måste människan vara aktivt manipulerande för att omständigheterna ifråga skall ge upphov till den kompetensstruktur som är möjlig och önskvärd?

Kärnpunkten i de konsekvenser jag drar av Piagets strukturalistiska synsätt är att vi hela tiden måste sätta handlingar och den kompetens som ligger till grund för dem i relation till de konsekvenser som handlingarna får på omständigheter som inom ramen för en övergripande helhet kan relateras till dessa handlingar. Det gäller att bedöma en handling med hänsyn till såväl den specifika målproblematiken som de övriga konsekvenser som handlingen kan få för andra omständigheter. Min tes är att denna relatering endast kan ske om vi försöker se hur olika omständigheter hänger samman inom ramen för en strukturerad helhet som anger det sätt på vilket de olika omständigheterna kan vara relaterade. Här blir den dialektiska motsägelseanalysen användbar som utgångspunkt för identifieringen av en möjlig övergripande strukturerad helhet. Vi kan då också se vilka konsekvenser som kan uppstå i samband med att man aktivt försöker lösa motsägelser inom denna helhet.

Naturligtvis finns det inga garantier för att vi i en sådan analys tar med alla omständigheter för vilka en handling kan ha konsekvenser. Men den garantin kan förmodligen ingen metodik ge. Att avstå från att söka relatera omständigheter och konsekvenser av handlingar till varandra och att endast bedöma en handling med avseende på en definierad målproblematik vore kortsynt med hänsyn till de uppenbara problem som uppstår om vi inte erkänner en handlings konsekvenser för mänskliga livsomständigheter utanför det speciella handlingsmålet.

Mot den här bakgrunden finner jag det orimligt att försöka skilja mellan en enskild, individuell kompetens och en kollektiv, samhällelig kompetens. Det sätt på vilket olika samhällsinstitutioner försöker lösa olika livsproblem får självklart konsekvenser för det sätt på vilket individen kan komma att lösa sina specifika livsproblem, och tvärtom.

8.5 Analysens uppläggning

I den närmast följande framställningen gör jag en indelning i två kapitel i syfte att härleda ett för boendets utformning användbart pedagogiskt perspektiv. Med hjälp av de beaktanden som den genetiska strukturalismen som analyssätt för härledning av det pedagogiska perspektivet ger upphov till disponerar jag den analytiska härledningen enligt följande.

I kapitel 9 diskuterar jag en ideal kompetens´ möjliga funktionssätt och illustrerar med olika boendesituationer. Den beskrivningen är en förutsättning för identifieringen av det önskvärda som utgångspunkt för det pedagogiska perspektiv som måste vara vägledande för ett ingripande i boendet. (se punkt 2 & 3 avsnitt 7.4.2)

I kapitel 10 tar jag ovanstående beaktanden som utgångspunkt för en härledning av den möjliga och nödvändiga artikuleringen av det pedagogiska perspektivet. Först diskuterar jag vad som karakteriserar boendekompetens i dagens boendesituation utifrån mina egna och andras erfarenheter. Därefter tar jag fram de omständigheter som förefaller upprätthålla denna kompetens och kompetensens troliga utveckling mot bakgrund av ett icke-ingripande i förloppet. Genom att analysera skillnaden mellan det troliga och det önskvärda kan jag peka på de omständigheter som bör upphävas för att det önskvärda skall komma till stånd. Jag finner att det råder en motsägelse mellan att planera "för" och att planera "med" människor och att denna motsägelse kan upphävas om boende får tillgång till ett utrymme för problematisering av personliga och kollektiva (områdes- och samhällsförankrade) utvecklingsproblem inom boendet. Föreställningen om detta utrymme som en förutsättning för boendekompetens blir det pedagogiska perspektiv som bör vara vägledande vid pedagogiska ingripanden i miljöutformningen. (se punkt 4 & 5 avsnitt 7.4.2)

KAPITEL 9 BOENDEKOMPETENS SOM IDEAL OCH MÖJLIGHET

Tidigare har jag artikulerat föreställningen att boendekompetens är önskvärd och möjlig. Här är på sin plats att motivera varför just boendet skall ses som en sådan väsentlig livsomständighet att det blir befogat att betrakta dess möjliga utveckling mot bakgrund av en grundläggande kollektiv och individuell kompetens. Teoretiskt skulle vi kunna välja en omständighet, vilken som helst, som ett utvecklingsproblem som kräver ett kompetent funktionssätt för sin lösning, dvs utveckling. Detta blir dock en i praktiken orimlig tanke. De flesta livsomständigheter ändras som en konsekvens av bestämda handlingar i något bestämt sammanhang. Ur pedagogiskt perspektiv kan vi då inte se alla processer av kompetensutveckling som pedagogiskt påverkbara.

Boendet har, såsom jag uppfattar det, stor betydelse för kollektiv och individuell utveckling. Boendet och närmiljön kan bli en livsomständighet med utrymme för mänsklig, dvs individuell och kollektiv, utveckling. Boendeutrymmet kan nämligen komma att beröra de flesta av de livsproblem som jag i kapitel 4 förde in under beteckningen "livsrum" kring människan.

Om vi betraktar boendet som en mänsklig livsomständighet av så central betydelse gäller det givetvis inte boendet som en plats att vara, en resurs för andra aktiviteter. Det blir en utgångspunkt för individuell och kollektiv växt. I den fortsatta framställningen om relationen mellan individuell och kollektiv kompetens kommer skälet till att jag vill tilldela närmiljö och boende denna centrala roll att utredas ytterligare. Det står dock redan här klart att, om vi inte försöker konkretisera lokaliseringen av människans dagliga "livsrum", så kommer vi inte heller att ha möjlighet att påverka människans utveckling av ett kompetent förhållande till konstruktionen av ett sådant livsrum. Antingen blir det dagliga livsutrymmet en sekundär konsekvens av samhälleliga skeenden i stort, eller skapar människan ett utrymme kring sådana omständigheter som för tillfället råkar vara tillgängliga för assimilation.

I begreppet "boende" ("dwelling") vill jag därför lägga en innebörd som påminner om det Lefebvre (1968) menar med "det urbana". Han säger:

> "Det urbana är en mental och social form, samtidighetens, samlingens, sammanstrålningens och mötets (eller snarare mötenas) form. Det är en kvalitet som uppstår ur kvantiteter (rum, objekt, produkter)". (s 93)(ur Bergman,1974 s 320)

Benevolo (1973) har en liknande avgränsning när det gäller stadsplanering. Han betonar nödvändigheten av att vi ser frågan om stadsbyggnad som en ideologisk och politisk fråga, som går utöver

synen på boende, stad etc. som enbart en fråga om inhysning.

"Det urbana" (Lefebvre), "stadsplanering" (Benevolo) och "boende" kan ses inom ramen för samma slag av utvecklingsproblem. Problemen kan i alla tre fallen hanteras inom ramen för föreställningen om ett livsrum kring människan i hennes dagliga liv. Jag utgår ifrån begreppet "boende" för att markera att denna fråga om livsutrymme måste förankras där människan har sin hemvist.

Utan att kunna entydigt definiera "adekvat mänsklig boendekompetens" vill jag göra ett försök att systematisera de slag av utvecklingsproblem som en ideal och möjlig boendekompetens kan bidra till att hantera. En mera precis avgränsning skulle kräva dels fullständig prediktion av framtida skeenden, dels konkreta sammanfattningar av alla de olika slag av problem som skulle kunna uppstå i samband med utvecklandet av det egna boendet.

Här delar jag därför upp utvecklingsproblemen i samband med boendet så att analysen fokuseras till respektive individuell och kollektiv nivå. Kompetens som en möjlighet att främja en integrerad och integrerande utveckling på de här båda nivåerna är då av intresse.

I följande avsnitt diskuterar jag således först boendet som den mänskliga livsomständighet som har potentiell möjlighet att bli central utgångspunkt för människans utveckling av ett utrymme för individuell och kollektiv växt. Självfallet finns andra livsomständigheter som är av central betydelse för människans utveckling. Boendet ses här som en av flera sådana viktiga omständigheter. Boendekompetens bör också vara en realiserbar möjlighet, något som jag kommer att försöka illustrera i slutet av detta kapitel.

Därefter beskriver jag den funktionella uppbyggnad som idealt bör karakterisera en individuell och kollektiv kompetens, om vi vill att boendet skall bli den utvecklingsmöjlighet som jag anförde ovan. Här söker jag identifiera de omständigheter som de boende nödvändigtvis måste kunna assimilera för att boendekompetens skall kunna utvecklas.

Jag diskuterar också boendekompetensens relation till människans funktionssätt totalt. Denna kompetens kan relateras till människans totala funktionssätt endast via den roll för mänsklig utveckling som boendet kan få. Genom att tillskriva boendet en mänsklig utvecklingsmöjlighet intar jag en ståndpunkt som visserligen inte är unik men vars omfattning kan påvisas först när människor själva får möjlighet att upptäcka den roll boendet kan komma att spela för deras egen utveckling som individer och kollektiv. Det är ju inte boendets potentiella betydelse för mänsklig utveckling i stort som här skall utredas, snarare den kompetens som krävs för att denna möjliga kompetens skall förverkligas. Ett ställningstagande visavi boendet som en väsentlig möjlighet för mänsklig utveckling kräver en politisk analys och politiskt agerande och den verksamheten ligger utanför syftet med och ramen för den här rapporten.

9.1 Boendeproblem och önskvärd kompetens att hantera problemen

9.1.1 Kompetens som individuell möjlighet

Vilka utvecklingsproblem finns då på en individuell nivå i boendet, problem som är av det slaget att de för sin lösning kräver bl a reflekterande och handlingsinriktad kompetens? Den frågan gäller inte bara de utvecklingsproblem som möter den enskilde i dagens boendesituationer. Den rör också problem som, är förknippade med individens utveckling som subjekt i förhållande till en omvärld, till problem som gäller människan i stort. Boendet blir en livsomständighet inom vars ram utvecklingsproblem kan komma att bemästras.

Människans utveckling som subjekt utgår från de omedelbart givna omständigheter som subjektet uppfattar. Den leder till förståelse och möjlighet att handha mera avlägsna yttre omständigheter av betydelse för människans utveckling. Den korta karakteristiken kan ses som grundläggande när det gäller synen på människan som subjekt i utveckling. Piagets forskning om kunskapsprocessen och Freires (1972& 1974) iakttagelser vid alfabetiseringsarbete i Latinamerika bekräftar denna inifrån-utåt-riktning. Russell´s(1948) framställning, som jag hänvisade till i del 2, kan också uppfattas som en exposé över människans strävan att utifrån det omedelbart omgivande söka sig till det mera avlägsna. En förutsättning för en sådan expansion av livsutrymmet är att människan får möjlighet att först hantera och bemästra det näraliggande, det omedelbart omgivande. Det mera avlägsna kan rimligen identifieras av den enskilde först sedan det givna identifierats.

Om vi sålunda betraktar boendet som den utgångspunkt varifrån människan kan expandera som subjekt, får vi en fixering i tid och rum för en sådan utgångspunkt. Boendet blir då ett potentiellt utrymme för människans möjlighet till utveckling som subjekt.

Flera arkitekturteoretiker och samhällsfilosofer har tillskrivit boendet, från lokal kvartersenhet till stadsbildningar, utvecklingsmöjligheter. Jag tänker på t ex Mumford (1938) som lanserade grannskapsidéer. Redan i början av 1800-talet lanserades f ö tankegångar om att lokalsamhället, kvarteret och boendet kunde vara en möjlighet att bekämpa fattigdom, alienation och andra samhällsproblem (av bl a utopisterna Owen och Fourier, se t ex Benevolo, 1973).Lefebvre (se Bergman 1974) ser "det urbana rummet" som i första hand ett utrymme för mänsklig utveckling och växt. "Det urbana rummet" kan inte bli ett botemedel mot mänskliga problem som fattigdom, alienation etc, men det kan bli utgångspunkten för mänsklig utveckling och detta måste betraktas som en mänsklig rättighet, likställd med rätten att få kontroll över samhällets ekonomiska/politiska uppbyggnad.

Att människan alltid har möjlighet att utvecklas som subjekt kan knappast ifrågasättas. Den viktiga frågan blir kring vilka omständigheter som utvecklingen kommer till stånd. Vilka yttre omständigheter kommer att assimileras? Vilka problem kan komma

att hanteras och bemästras?

När jag här diskuterar boendeproblem som utvecklingsproblem rör det sig alltså inte om sådana specifika omständigheter som service, daghemsplatser etc utan om det individuella utvecklingsproblem som ligger i att skapa ett sådant utrymme för människor inom boendet att mera specifika serviceproblem etc kan bearbetas på det lokala planet. Att ta mera konkreta problem som utgångspunkt för en diskussion om möjlig och önskvärd kompetens skulle begränsa möjligheten att generalisera till boendet i sig. De pedagogiska frågorna skulle rymmas inom den traditionella mål-metod-resultat-modellen och åtgärderna skulle inte kunna bedömas med avseende på deras konsekvenser för mänsklig utveckling i stort. Det är dialektiken mellan kompetensens möjlighet som utgångspunkt för upptäckt av nya möjligheter och lösandet av konkreta utvecklingsproblem som utgör kriterium på kompetensens ändamålsenlighet. Eftersom konkreta utvecklingsproblem föreligger endast i en konkret situation kan de inte användas som en abstrakt kategori som kan bli underlag för att bilda utgångspunkt för föreställningen om en önskvärd och möjlig boendekompetens.

9.1.2 Kompetens som kollektiv möjlighet

Man kan betrakta individen som en materiell förutsättning för kollektivets utveckling, liksom man kan se kollektivet som en förutsättning för individens utveckling. Via kollektivet blir den individuella erfarenheten, dvs den enskildes sätt att reflektera över och hantera omvärlden, också en kollektiv erfarenhet. Via kollektivet kan enskilda erfarenheter som tillhör den privata kontexten komma att bli gemensamma erfarenheter som hör till den offentliga kontexten.

Den kompetens som den enskilde utvecklar kan på så sätt bli en resurs för kollektivet att handha omständigheter omkring gruppen. Kollektivets erfarenheter kan, som del i den offentliga kontexten, bli resurser för individens utveckling som enskilt subjekt. Det som här tas upp som resurser för individ och kollektiv kan givetvis också i vissa lägen bli hinder.

Om jag ser relationen mellan individ och kollektiv på det här sättet följer att relationen mellan två individer (i kommunikation och påverkan) måste ses som en process som endast kan möjliggöras via den kollektiva (offentliga) kontexten. Kollektivet får då ingen självständig status och kan inte ses som ett fenomen som kan studeras oberoende av de människor som ingår i det. Snarare blir det fråga om en kollektiv artikulering av det enskilda förhållningssätt som möjliggör för individen att relatera sig själv till omvärlden mot bakgrund av erfarenheter som överskrider den enskildes omedelbara livserfarenheter. Kollektivet kan ses som den enskildes möjlighet att utveckla en subjektbaserad kompetens. Den kompetensen är i sin tur en förutsättning för att man skall kunna handha de problem som är av betydelse för individen men som ligger utanför dennes omedelbara räckhåll.Kollektivet blir också individens möjlighet att skapa betingelser som bara kan åstadkommas kollektivt men som kan vara av betydelse för den enskildes utveckling på en nivå som överskrider individens specifika

kapacitet.

Samhälleliga institutioner, tekniska innovationer etc kan ses ur detta perspektiv.

Med det här sättet att betrakta kollektivet vill jag betona dess karaktär av möjlighet för människan att utveckla sitt omedelbara livsutrymme, från ett individuellt till ett kollektivt livsrum med de möjligheter som detta medför. En förutsättning för detta kollektiva livsrum är produktion av offentlig kontext. Det rör sig då om fenomen som individen kan uppfatta som synkrona. (jfr kapitel 4 och figur 2)

Nordström (1975) anger "direkt erfarenhet, betydelseproduktion och indirekt erfarenhet" som tre centrala problemområden för all pedagogisk verksamhet. Jag uppfattar "betydelseproduktion" som en central del i produktionen av offentlig kontext. Nordström betonar att betydelseproduktionen bör ses som en del i en produktionsprocess där tecken är verktyg som innebär handling. Här ser jag en parallell till föreställningen om den mänskliga kompetensen som en del av den offentliga kontexten. Meningsbärande produktion kan ses som en motsvarighet till individens skapande av kompetens.

Genom relaterande av olika fenomen till varandra, med avseende på deras lokalisering i ett kollektivt rum kan en kollektiv kompetens till handling uppstå. Denna kollektiva nivå är då inte från människan skild och därför måste denna kollektiva kompetens ses som möjlig i den mån den är uppbyggd kring samma dimensioner som karakteriserar den enskildes konstruktion av ett rationellt och handlingsinriktat tänkande.

Den kollektiva kompetens jag talar om gäller inte olika sätt att handha kollektiva problem. Det rör sig om en möjlighet till koppling mellan mänsklig reflektion och handling, en möjlighet för den enskilde att skapa kvalitativt nya utvecklingslösningar där den individuella nivån skulle vara otillräcklig.

När jag tar upp boendet som ett potentiellt utrymme för mänsklig växt så gäller det alltså inte en individuell nivå enbart. Boendekompetens blir också en fråga om kollektiv möjlighet, så att enskild och kollektiv kan upptäcka nya möjligheter till utveckling och bidra till lösandet av kollektiva och därmed enskilda utvecklingsproblem.

9.2 Boendekompetens som transformationsschema

För att vidta åtgärder i syfte att främja boendekompetens är det inte tillfyllest att vi enbart beskriver hur denna kompetens kan komma till uttryck i samband med lösandet av problem på olika nivåer. Det krävs också en beskrivning av en sådan kompetens' funktionella uppbyggnad som en strukturerad helhet. Det krävs att vi beskriver kompetensen när den är i strukturell jämvikt med omgivningen. Eventuella pedagogiska

åtgärder skall ju främja frambringandet av sådan boendekompetens som är i en strukturell jämvikt.

Vi måste därför ha kriterier på vad som karakteriserar en sådan helhetsstruktur. Vi måste kunna se när en kompetensutveckling kan anses vara i utveckling mot en sådan struktur. Vi måste också kunna identifiera när utvecklingen går i en annan riktning.

Det gäller ju att kunna identifiera de omständigheter som kan assimileras av det rationella tänkandet. Därför måste vi kunna avgöra dessa omständigheters funktionella betydelse för uppbyggnaden av en ideal struktur. För att en boendekompetens skall vara möjlig förutsätts att människan i botten har en allmän, strukturerad och rationell, kompetens. I det följande skriver jag om boendekompetens som en operativ struktur, med utgångspunkt från Piagets beskrivning av en reflekterande och handlingsinriktad rationalitetsstruktur av grundläggande art.

I min tidigare diskussion har jag använt uttrycken synkron och diakron dimension (se kapitel 4). Kompetens kan med hjälp av dessa begrepp förstås som förmågan att transformera synkrona omständigheter med hjälp av diakrona omständigheter, som då får en reglerande funktion. Dessutom måste vi kunna betrakta denna transformationsmöjlighet på två nivåer, den individuella och den kollektiva.

Denna nivåindelning utgår från bl a det enkla konstaterandet att vi knappast kan föreställa oss mänsklig utveckling utan att samtidigt tänka oss samhällelig utveckling, och tvärtom.

Vi kan då sägas ha ett tredimensionellt rum uppbyggt kring dimensionerna synkrona och diakrona omständigheter och omkring individuell och kollektiv funktionsnivå. Detta rum centreras kring en grundläggande mänsklig utvecklingsproblematik, dvs den diakrona omständigheten. De synkrona och diakrona betingelserna kan omfatta tre slag av kontexter: naturgiven, offentlig eller privat.

Transformation i detta rum kan genomföras endast genom att vi relaterar olika synkront förekommande omständigheter till varandra. Diakront förekommande betingelser är ju endast föreställningar som kan förverkligas genom handskande med förekommande synkrona betingelser. Individens rationella kompetens kan t ex ses som en privat omständighet som kan relateras till den offentliga kontexten för att åstadkomma en diakron (önskvärd) omständighet med avseende på den naturgivna kontexten. På en kollektiv nivå kan t ex den kollektiva, subjektbaserade kompetensen ses som en omständighet i offentlig kontext, möjlig att relatera till betingelser på både kollektiv och individuell nivå i den offentliga kontexten för att på så sätt uppnå önskvärda tillstånd i denna kontext med relevans för såväl den enskilde som kollektivet. Olika möjligheter kan föreligga i interaktionen mellan en kollektiv och individuell nivå. Hur dessa möjligheter konkret ser ut beror på den offentliga kontextens innehåll och form.

Det viktigaste är här att identifiera de olika hänsynstaganden som bör beaktas om vi skall kunna bedöma om en kompetens är subjektbaserad och integrerad vad avser nivåer. Om vi har en enkel mål-metod-resultat-modell, med föreställningen om människan som utvecklingsbart objekt, är en modell av det slag jag här skissat överflödig. Mål och resultat rör då en identifiering av problem i endast en dimension, vilken inte sätts i relation till andra som kan beröras av ev. åtgärder. Om vi däremot vill gå utöver den enkla mål-metod-resultat-modellen blir det nödvändigt att få tillgång till en abstrakt modell inom vilken andra dimensioner förekommer och kan beaktas.

För att en kompetens skall anses vara subjektbaserad och i balans med omgivningen måste omständigheter kunna hanteras på en nivå utan att möjligheterna till transformation, med avseende på den utvecklingsproblematik som föreligger, förhindras på den andra nivån. Om vi då vill avgöra huruvida en boendekompetens är subjektbaserad, måste vi ställa frågan om vilka konsekvenser för lösandet av specifika problem på en nivå som omständigheter av synkron art på en annan nivå medför. Också när det gäller den totala kompetensstrukturens funktionssätt måste vi ställa samma slag av fråga. Här gäller det då också konsekvenserna av ett visst sätt att lösa problem för andra omständigheter inom samma nivå.

Min modell för en funktionsduglig kompetens måste också utgå från att förändringar i den privata kontexten primärt regleras av den enskilde. I den offentliga kontexten regleras de av den enskilde som kollektiv varelse och i den naturgivna kontexten av faktorer som tillhör denna kontext. Om vi vill förändra omständigheter i olika kontexter måste vi som utgångspunkt ha sådana kunskaper som förklarar denna primärt reglerande mekanism som jag nämnde ovan. Vi måste då också erkänna människans möjlighet att skapa omständigheter som en potentiell förklarande faktor. (jfr åter kapitel 4)

9.3 Förutsättningar för boendekompetensens utveckling

För att ett subjekt skall kunna utveckla såväl en individuell som en kollektiv kompetens kring boendefrågor som problemområde måste två förhållanden råda.

(1) För det första måste subjektet kunna assimilera sådana yttre omständigheter som hänger samman och som slutligen är identiska med de betingelser som krävs för problemens lösning. Detta blir en konsekvens av de slutsatser som kan dras av Piagets teorier om det rationella tänkandets strukturella uppbyggnad.

Dessa omständigheter kan assimileras endast i den mån som de kan hanteras av individen. Därför förutsätts att de är tillgängliga för människans manipulation. Omständigheter som regleras av krafter som människan själv inte kan få kontroll över kommer således inte att kunna assimileras. Detta gäller oavsett om omständigheterna tillhör den privata, den offentliga eller den naturgivna kontexten. Det är alltså inte med hjälp av någon

magisk kraftkälla som en yttre omständighet kan präntas in i individens medvetande. Bara genom aktivt handskande kan miljöns specifika möjlighet komma att framträda för subjektet.

Fenomen som hanteras i enlighet med ett strukturerat schema hos människan kan relateras till andra fenomen med egna specifika relationer till samma schema. Detta gör att individen kan uppfatta avgränsbara karakteristika som möjligheter hos fenomenet ifråga.

Detta utgör den praktiska problematik som motiverade att jag i kapitel 4 hävdade nödvändigheten av att skilja mellan de tre grundläggande kontexterna (privat, offentlig och naturgiven) med avseende på det som reglerar förändring. Individen assimilerar olika slag av betingelser i dessa tre olika kontexter.

Denna assimilation av omständigheter kan rent funktionellt beskrivas som reflektion när det gäller den privata kontexten, som kommunikation när det gäller den offentliga kontexten och som fysisk manipulation på kollektiv och individuell nivå när det gäller den naturgivna kontexten. Den privata kontexten förekommer alltså endast på en individuell nivå, den offentliga kontexten på en kollektiv nivå och den naturgivna på såväl kollektiv som individuell nivå. Det är också förekomsten av naturgiven kontext på dessa två nivåer som gör det möjligt att tala om subjektbaserad kompetens som en individuell och kollektiv helhet inom den föreställningsram som jag diskuterat.

Det bör också understrykas att det kan bli meningsfullt att dela upp den kollektiva nivån med avseende på grad av kollektivitet. I fortsättningen kommer jag t ex att göra en distinktion mellan

1. inter-individuell nivå - den omedelbara interaktionen mellan två eller tre personer

2. allmän kollektiv nivå - när man interagerar över en längre tidsperiod som led i utvecklandet av ett kollektiv

3. samhällelig nivå - där jag avser övergripande processer.

Samtliga dessa tre nivåer avser den teoretiska kategorin kollektiv/offentlig till skillnad från den teoretiska kategorin privat/enskild/personlig.

(2) Det andra förhållandet som måste föreligga för boendekompetensens utveckling kommer till uttryck på såväl en individuell som en kollektiv nivå. Här gäller det förutsättningen för en subjektbaserad kompetens. Orsakerna till att mänsklig subjektbaserad kompetens alltid kommer att ta sig uttryck på såväl en kollektiv som en individuell nivå beskriver Piaget klargörande i sista kapitlet av Intelligensens psykologi (1971 a). Ett centralt begrepp i Piagets föreställning om ett strukturerat shcema som utgångspunkt för handling är "gruppering". Begreppet åsyftar den systematiska sammankoppling

som är möjlig att göra vad avser de operationer som människan kan komma att göra gentemot den synkrona kontexten. Grupperingen är en samordning av operationer, dvs av de aktiviteter som individen kan utföra. Samarbete är t ex en koordinering av olika individers synpunkter eller handlingar (s 175).

Här kan vi fråga oss om grupperingen är det mänskliga samarbetets orsak eller om den är dess verkan. Piaget svarar sålunda:

> "Grupperingen är alltså en jämviktsform av interindividuella och individuella handlingar och den återfinner sålunda sin autonomi i det sociala livet .....
> Grupperingen består väsentligen i att befria individens iakttagelser och spontana åskådningar från den egocentriska synpunkten. Därigenom skapas ett relationssystem av sådan beskaffenhet att man kan övergå från det ena elementet i en relation till det andra - likgiltigt från vilken synpunkt man därvid utgår. Grupperingen är alltså till själva sin princip en koordinering av de olika synpunkterna och detta betyder i själva verket en koordinering mellan olika iakttagare och följaktligen ett samarbete mellan flera individer". (s 176)

Efter att ha konstaterat att det är det ständiga tankeutbytet med andra människor som gör att vi kan utveckla ett självständigt och rationellt operativt förhållande till omvärlden säger Piaget:

> "Tänkandets reversibilitet är sålunda sammanlänkad med en social konversation utan vilken det individuella tänkandet endast skulle förfoga över en oerhört mycket mer begränsad rörlighet" (s 177)

Här vill jag erinra om min kommentar rörande den pedagogiska verksamhetens syfte att bidra till att främja en kompetensutveckling som överskrider den enskildes möjliga utveckling av en operativt inriktad kompetens.

Att en subjektbaserad kompetens måste ses som ett uttryck för tänkandet på såväl en individuell som en kollektiv nivå ger följande citat från Piaget (1971 a) stöd för.

> "Närmare uttryckt, varje gruppering i individens tänkande är ett system av operationer, och samarbetet utgör systemet av de tillsammans utförda operationerna, dvs i ordets bokstavliga mening av ko-operationer.
> Det skulle emellertid vara felaktigt om man härav drog den slutsatsen, att grupperingslagarna stod över både samarbetet med andra och det individuella tänkandet. Vi upprepar här ännu en gång, att det endast är jämviktslagar och endast utgör den särskilda jämviktsform som nås då å ena sidan samhället inte längre utöver något störande tvång på individen och å andra sidan detta fria spel i varje enskild individs tän-

kande varken förändrar andra människors tänkande eller tingen utan tar hänsyn till de olika aktiviteternas ömsesidighet. Uppfattat på detta sätt kan denna jämviktsform varken betraktas som ett resultat av enbart det individuella tänkandet eller som en rent social produkt, ty den inre operativa aktiviteten och det yttre samarbetet är i ordens mest exakta betydelse endast de två varandra kompletterande sidorna av en och samma struktur, därför att den enas jämvikt är beroende av den andras." (s 178)

Den modell jag tidigare beskrev över mänsklig subjektbaserad kompetens utgör ett försök att ange de hänsynstaganden som krävs för att vi skall kunna identifiera den underliggande kompetensstruktur som kan förklara såväl individuella som kollektiva operationer dvs såväl individuella som kollektivt sammansatta boendehandlingar.

Om vi nu är intresserade av att finna betingelser som kan bidra till utvecklandet av en sådan struktur, blir det väsentligt att vi inser att den utvecklingsproblematik som är central för utveckling av kompetens också måste vara artikulerad som en gemensam grund för enskild och kollektiv förändring. Om vi har en utvecklingsproblematik på den kollektiva nivån och en på den individuella nivån som leder till olika slag av kompetens, dvs där det inte finns någon av människan eller kollektivet uppfattbar gemensam grundstruktur, så kan vi inte få till stånd en sammansatt operativ kompetens.

Att utvecklingsproblemen är förankrade på såväl en kollektiv som en individuell nivå utgör således förutsättningen för en subjektbaserad och sammansatt kompetens.

S a m m a n f a t t n i n g s v i s kan här sägas att utvecklingen av en önskvärd boendekompetens, såsom subjektbaserad kompetens, förutsätter att individ och kollektiv kan

1. operativt handha de omständigheter som krävs för att boendeproblem skall kunna lösas

2. kommunicera kring gemensamma utvecklingsproblem så att de kan förankras på såväl individuell som kollektiv nivå.

9.4 Boendekompetensens relation till människans totala funktionssätt

Relationen mellan kompetens för boende och människans totala funktionssätt kan åskådliggöras med utgångspunkt från Piagets forskning, som ju bl a implicerar att mänsklig kompetensutveckling naturligt sker inom ramen för den dialektik som uppstår mellan identifierbara problem och möjligheten att operativt handha det som krävs för att problemen skall lösas.

Kompetens som strukturerad helhet kommer att utvecklas i den riktning som människor har störst möjlighet att vara delaktiga i vid hantering av olika synkrona omständigheter. Här har människor också den största möjligheten att identifiera för dem själva angelägna utvecklingsproblem. (se kapitel 5 och 8 i den här rapporten). Människans identifiering av en utvecklingsproblematik behöver dock inte stå i överensstämmelse med de problem som utomstående betraktare kan identifiera som mest angelägna. Människans egna möjligheter att identifiera utvecklingsproblem hör snarare samman med hennes tillfällen att operativt handha omständigheter som omger henne. Den pedagogiska verksamheten blir då ett instrument att få till stånd en process som utgår från sådana problem som är angelägna för människor. Härigenom erhåller det pedagogiska ingripandet sin legitimitet.

Om jag inte skall riskera godtyckligt ingripande i en mänsklig kompetensutveckling eller som pedagog avskärma mig från deltagande i den samhälleliga och individuella utvecklingsprocessen, måste jag använda ett analyssätt av särskilt slag. Det blir t ex viktigt att relatera olika mänskliga kompetensutvecklingar till varandra utifrån föreställningen om nödvändigheten av en grundläggande mänsklig kompetens. Ett sådant ställningstagande är också implicit politiskt på så sätt att allt politiskt agerande, explicit eller implicit, utgår från en föreställning om nödvändigheten av en grundläggande mänsklig, individuell och kollektiv kompetens.

Det räcker inte att säga att människor själva måste få möjlighet att ta ställning till hur de vill utveckla kompetens. Det krävs en motivering som är fristående och oberoende av sådana önskemål.

Boendeproblem är viktiga bl a därför att de utgör en konkretisering av människans möjlighet att, utifrån sig själv som aktivitetscentrum, bygga upp den individuella och sociala kompetens som krävs för att människan skall kunna expandera det dagliga livsrum som omger henne. Förankringen i en hemvist är en förutsättning för utveckling totalt sett. Det vore däremot idealistiskt att föreställa sig att denna kompetens vore den enda som är viktig för människans utveckling. Det blir nödvändigt att också utveckla specifika kompetenser. Grundläggande för sådana kan inte vara annat än överlevnadssträvanden.Här måste människans materiella villkor och överlevnad vara primära och hennes möjlighet att utveckla allmänna, kollektiva och individuella, kompetenser måste ses som potentiella resurser. När vi däremot talar om utrymme för människan att utvecklas individuellt och kollektivt med utgångspunkt från boendeproblem, kan vi se de problemen i det som gäller människans expansion av livsutrymme.

Vi får bara inte glömma att expansionen kan få konsekvenser för de problem som gäller människans materiella villkor och överlevnad. Det gäller här villkor som uppträder synkront i människans kontext. Sådana omständigheter som har att göra med människans möjlighet att utveckla specifik kompetens att som

subjekt hantera den egna överlevnaden måste då inneslutas i en individuell och kollektiv modell, som delar av den privata och offentliga kontexten.

Människan måste ha såväl ett utrymme för expansion av sitt livsutrymme, som utrymme att utveckla sin materiella produktion.

9.5 Boendekompetensens ideala funktionssätt. Slutsatser.

För att boendekompetens skall anses vara subjektbaserad måste då följande beaktanden göras.

(1) Utvecklingens relation till andra, för individen och kollektivet, grundläggande och nödvändiga kompetenser måste klargöras.

De specifika kompetenserna bör grundas i ett för människans överlevnad nödvändigt perspektiv, dvs ses utifrån bl a hennes möjlighet till materiell produktion. Den allmänna kompetensen (att upptäcka nya möjligheter) som ett fenomen i sig grundas i människans existensiella situation här och nu, i hennes naturgivna hemvist. På en kollektiv nivå kan boendet ses som en sådan naturlig utgångspunkt för flera människor, medan för enskilda individer på en individuell nivå, någon annan situation än boendet kan vara utgångspunkt. Boendet kan på individuell nivå utgöra en omständighet snarare än en utgångspunkt för utveckling.

(2) De utvecklingsproblem som är grundläggande för utveckling i en viss dimension måste identifieras. Här bör då beaktas att subjektbaserad kompetens kan utvecklas endast då problemen ifråga speglar en gemensam angelägenhet, individuellt och kollektivt. De operativa möjligheter som kan vara resurser för lösandet av problem bör också identifieras.

(3) Olika operationer kan medföra konsekvenser för respektive nivås möjlighet att utveckla kompetens att handha de omständigheter som krävs för att problemen skall kunna lösas. De konsekvenserna bör klarläggas. I en sådan analys bör också beaktas vilka konsekvenser som operationerna får för utvecklingen av specifika kompetenser när det gäller människans överlevnad. Det är på detta sätt som den nödvändiga dialektiken mellan specifika överlevnadskompetenser och en allmän kompetens till utveckling kan upprätthållas.

Ett sådant funktionssätt, som beskrivits ovan, innebär också att en utvecklingstrend kan upphäva sig själv, nämligen via den mänskliga praktiken och dennas relation till andra trender. Detta är den främsta innebörden av punkt 1 ovan.

9.6 Boendekompetens som en reell möjlighet. Illustrationer.

I de illustrationer som följer tar jag först upp de yttringar av boendekompetens som kan identifieras oberoende av specifik historisk eller geografisk lokalisering. Jag vill understryka att denna illustration inte innebär att jag vill eller kan sanktionera de övriga omständigheter som sammanhänger med dessa yttringar av en boendekompetens. Exempel tas upp i syfte att visa relationen mellan individuella och kollektiva funktionssätt och en underliggande boendekompetens' struktur.

Därefter vill jag visa hur man kan identifiera några kompetensyttringar i olika boendesituationer i dag. Det gäller då sådana yttringar som förefaller peka på möjligheten att utveckla boendekompetens.

9.6.1 Exempel med olika geografiska och historiska förutsättningar

Franck & Häggmark-Bell (1971) diskuterar stockholmsförorten Hjorthagens historiska utveckling utifrån intervjuer med äldre invånare och med hjälp av olika dokument över Hjorthagens funktionssätt som bostadsområde under 1910-30-talet. Young & Wilmott (1969) har dokumenterat sina intryck av att under tre år ha bott och arbetat i Bethnal Green i östra London. Här noterade de främst relationen mellan sociala samspelsmönster och boendeområdets möjlighet/hinder att upprätthålla mönstren ifråga. Ett tredje intressant exempel som jag vill ta upp här är Hedborgs (1974) beskrivning av övergripande stadsplanering och lokal utveckling inom bostadskvarter i Bologna i Italien.

(1) Hjorthagen var ett förortsområde med arbetardistrikt. De flesta bodde och arbetade där. De ekonomiska och samhälleliga villkor som människorna levde under i detta område gjorde att de boende i stor utsträckning själva fick ta hand om konkreta boendeproblem. Det intressanta är dock inte de otillfredsställande livsvillkor under vilka människor levde utan den kompetens man lyckades utveckla för att hantera sin livssituation. Det som först slår en beträffande det sociala och individuella interaktionsmönster som förelåg i Hjorthagen under 1920- och 1930-talet är den strukturella helhet som utmärkte olika aktiviteter inom området. När t ex Solid, den kooperativa föreningen i Hjorthagen, insåg att en vara som man saluförde producerats i en fabrik där arbetarna vägrats facklig anslutning var bojkott av denna vara en självklarhet. Solid visade prov inte enbart på politisk/facklig solidaritet utan också på engagemang när det gällde folkbildningen inom området. (Franck & Häggmark-Bell)

Den hyresgästförening som kom till stånd i området engagerade sig inte enbart för specifika hyresfrågor. Den bidrog också aktivt till bildandet av en fond som möjliggjorde ekonomiskt stöd till familjer som råkat i ekonomiska svårigheter. Man ordnade också kvartersfester o d. Från intervjuredovisningen framgår klart att de flesta som bodde i området aktivt deltog i dessa aktiviteter.

På en direkt, inter-individuell, nivå hjälpte man varandra och kunde utnyttja den gemenskap som fanns för att utveckla ett personligt förhållande till det område man bodde i. På en kollektiv nivå bidrog man aktivt till att lösa sådana problem som var gemensamma för flera. Man talade ofta om Hjorthagen som "vårt" vilket vittnar om en förankring i området som en del av en själv. Förankringen i hemmakänslan i området framgår möjligen också av namn som människor gav byggnader och personer inom området, t ex "Mahognyvillan" och "Långkorven", "Guldklockan", "Kalle Vatten", "Blå Plåten". (s 62)

Många ger i intervjuerna uttryck för saknad när man kommer in på de föreningsaktiviteter som tidigare förekom i Hjorthagen och som nu förts till mera centrala delar av Stockholm. Känslan av att verksamheten ryckts loss från en förankring i den lokala strukturen, där livsproblemen har naturlig hemvist, kommer fram. Intervjuredovisningen (s 40-65) visar hur de intervjuade ofta återkommer till aktiviteter som fanns förr och jämför dem med hur det är nu, då det inte finns dialog mellan grannar kring gemensamma problem. Numera uppfattas de egna problemen som i hög grad privata. Boendet och kompetensen att handha boendesituationen utgjorde i Hjorthagen inte en isolerad del i människors strävanden att utveckla sitt liv och sina livsmöjligheter i mera total bemärkelse.

Francks & Häggmark-Bells beskrivning av Hjorthagen som boendemiljö konkretiserar föreställningen om en önskvärd och möjlig boendekompetens som strukturerad helhet omkring gemensamma livsproblem. De problemen framstår på såväl individuell som kollektiv nivå och boendet ingår som en integrerad del i en övergripande utvecklingsproblematik.

Hjorthagen var förvisso på många sätt inget ideal. Vad avser boendekompetens kan dock sägas att många av de problem som annars blivit förlamande och alienerande förmodligen kunde hanteras på grund av den gemenskap som utvecklades såväl individuellt som på ett mera övergripande, kollektivt, plan.

(2) Young & Wilmott (1969) har i sin framställning av boendeförhållanden i Bethnal Green koncentrerat sig på att belysa det nätverk av relationer mellan familjer som utvecklats och som man kan se som svar på de omedelbara livsproblem som människor hade att ta itu med på grund av områdets funktionssätt. Beskrivningen gäller alltså inte främst hur gemensamt identifierade problem inom ett område kan hanteras på en allmän kollektiv nivå. Utifrån författarnas framställning är det oklart om det överhuvudtaget förekom någon allmän kollektiv funktionsnivå inom området, i likhet med vad som fanns i Hjorthagen eller i min föreställning om önskvärd boendekompetens på olika nivåer.

Dagliga livsproblem var likartade för olika människor som bodde i Bethnal Green och problemen var främst av den karaktären att de kunde hanteras på en inter-individuell nivå. Young & Willmott har analyserat social gemenskap på denna nivå och den gemenskapen kan ses som en del i den kompetens som krävs för att problem skall kunna hanteras. Bethnal Green kan, liksom Hjorthagen, beskrivas som ett arbetardistrikt. Människor bodde och arbetade

ofta inom samma distrikt. Bethnal Green och det livssätt som utvecklades där illustrerar hur relationen mellan en strukturerad social gemenskap och dagliga livsproblem kan utveckla en kompetens att lösa problemen ifråga.

I Bethnal Green blev ett nätverk av familjerelationer betingelser för människor i ett område att hantera sina dagliga specifika problem (t ex barnpassning, hemmets skötsel, arbetsplatsfrågor, familjeproblem).

Detta nätverk av relationer var i sin tur beroende av områdets uppbyggnad vad avser gemensamma samlingspunkter, närheten till arbetsplatsen och mellan familjer.

Familjerelationerna i Bethnal Green utmärktes främst av en utpräglad tregenerations-konstellation, där modern-dottern var en central länk.Det finns dock inget som tyder på, enligt författarna, att far-son på motsvarande sätt var ett viktigt led i familjekedjan. (s 186-199)

För min analys blir det intressant att se närmare på den funktion som relationerna mellan människor och familjer fick för människornas egen utveckling inom området. Young & Wilmott gör en intressant jämförelse mellan de människor som bodde kvar i Bethnal Green och de som på grund av förändringar i den lokala miljöns uppbyggnad tvingades flytta till nya bostadsområden. Författarna finner inte oväntat, att de nya områdena inte kan erbjuda människor samma möjligheter att gemensamt ta itu med problem av daglig art. Man blev mera utlämnad åt sig själv och konsekvensen blev en privatisering av de egna livsproblemen, vilket i sig skapar nya problem som blir svåra att hantera. (s 147-169)

Young & Wilmott ger framför allt en nyanserad och därmed belysande beskrivning av hur fungerande livskompetens som bygger på social gemenskap och interindividuell aktivitet lätt bryter samman om kompetensen förlorar sin materiella förankring i ett närområde som utgör ens personliga hemvist.

Exemplet med Bethnal Green visar i första hand nödvändigheten av att en boendekompetens får förankring i och blir en utveckling av en strukturerad helhet som bygger på de möjligheter som hemvisten erbjuder. Som ideal eller önskvärd kompetens i sig kan dock knappast den här typen av familjerelationer ses. Författarna påpekar själva att dessa relationer tenderar, på ett mera övergripande plan, att bli ett klasskonserverande instrument. Detta framkommer tydligast om man betraktar områdesgemenskapens tryck på de ungdomar som fick möjlighet att studera vidare. "This was a working-class community, and those who tried to become something else were not behaving as they should. One of our Jewish informants explained the lack of interest in education.

> 'We were Jewish immigrants and so we had no class really. It was different for us. The English working class had a fear of being thought snobs. I can remember two girls who won scholarships but did not take them up and I am

> sure it was not on account of the money, they could have afforded it, but they thought it was above their station to go to grammar school.´" (s 177)

Bethnal Green kan snarast ses som exempel på hur en boendekompetens kan komma att upprätthålla ett aktivt jämviktsläge gentemot problem inom området, i de fall mera övergripande och långsiktiga utvecklingsproblem inte utgör en integrerad del i denna kompetens. Som exempel på en fas i en boendekompetens strukturella uppbyggnad och funktionssätt kan Bethnal Green utgöra en illustration av vad som krävs som komponent i föreställningen om en idealt fungerande boendekompetens.

Ovanstående utgör främst en illustration av hur kollektivet och den sociala gemenskapen kan bli resurser för individen i lösandet av de problem som uppstår i relation till närmiljön.

När jag nu tar upp Hedborgs (1974) presentation av Bologna är det för att närmare granska relationen mellan en lokal funktionsnivå och en planeringsnivå på övergripande plan. Ett kompetent förhållande skulle utifrån min analys bestå av en identifiering av gemensam utvecklingsproblematik där de två nivåerna kan inta ett resursförhållande till varandra.

(3) Bologna är säkerligen inte en stad som lyckats utveckla boendekompetens i den utsträckningen att det kan bli fråga om en beskrivning av ideal kompetens. Trots detta är Hedborgs (1974) redovisning för Bologna exempel på hur en önskvärd boendekompetens, vad avser just relationen mellan lokal och övergripande nivå, kan struktureras med utgångspunkt i gemensamma problem. Hedborg skriver:

> "Efter en rad diskussioner i början av 1960-talet delades staden 1964 in i 18 administrativa enheter, s k ´kvarter´. I varje sådant kvarter finns en representant för borgmästaren, ett kvartersråd med medlemmar ur de politiska partierna, samt arbetsgrupper, som diskuterar olika typer av problem, t ex stadsplanering, skolor, daghem osv. I dessa frågor har kvarteren bestämmanderätt inom sitt område. Dessutom är kvartersrepresentanterna med och diskuterar hela stadens angelägenheter, bl a den kommunala budgeten" (s 485)

Det som bl a är intressant är att beslutanderätten ligger på kvartersnivå, samtidigt som representanter för dessa lokala nivåer medverkar i arbetet på en övergripande planeringsnivå. Konsekvensen blir att man inte kan genomdriva t ex sanering av ett kvarter utan att invånarna själva är med på detta och kan ta ställning till de konsekvenser som en sanering skulle få. Vid saneringen av ett antal olika kvarter i innerstaden går det till så att de boende bor kvar inom sitt eget område (men i en annan bostad) till den egna bostaden sanerats. Därpå flyttar man tillbaka. Denna process tar tid men den sociala och kollektiva gemenskapen behålls. Boendeområdets utveckling reduceras här inte till ett tek-

niskt problem. Man erkänner problemen som samhälleliga. Planeringen på kvartersnivå gör det möjligt att samtidigt utveckla medvetenhet kring den egna boendesituationen, det egna kvarteret liksom den egna staden. Det är en sådan problemmedvetenhet, om det övergripande och långsiktiga likaväl som om det omedelbara och näraliggande, som är en förutsättning för att en boendekompetens skall kunna fungera som en strukturerad helhet.

Bologna ser jag som ett exempel på att det är möjligt att relatera en övergripande planeringsnivå till en lokalt förankrad nivå som har förutsättningar att bli utgångspunkt för problematisering av sådana utvecklingsproblem som hänger samman med individens och den lokala gemenskapens utveckling. Om sedan den specifika lösning som problemet fick i Bologna också vore tillämpbar i t ex dagens svenska samhälle är en fråga som jag inte kan behandla här. För det skulle krävas en ingående analys av planeringsprocessen i Bologna och de svårigheter som uppstod.

S a m m a n f a t t n i n g s v i s bör påpekas att det givetvis alltid är vanskligt att försöka konkretisera föreställningen om ett önskvärt och framtida förhållningssätt, i synnerhet när jag (som här) exemplifierar med förhållanden som i övrigt saknar mycket som kan tänkas vara önskvärt. De ekonomiska livsvillkor som präglade det gamla Hjorthagen är ju inget som vi önskar åter. En sådan attityd får dock inte göra att vi underkänner de positiva sidornas betydelse, dvs möjligheterna att påverka sina näraliggande livsomständigheter. Att en i yttre bemärkelse fälfungerande boendesituation kan få negativa konsekvenser beträffande just möjligheterna att påverka näraliggande omständigheter visar Youngs & Willmotts analys av Bethnal Green, när invånarna fick flytta in i ett nybyggt område i kommunen. Här visade sig tendensen att dra sig undan och att individualisera problem som borde gälla för flera.

9.6.2 Exempel från modernt svenskt förortsboende

Finns det då något som tyder på att boendekompetens är en möjlighet i t ex svenska förortsområden? Som utgångspunkt för diskussionen kring den frågan tar jag upp det s k Fagersjöprojektet. (jfr kapitel 1)

Fagersjö är en mindre förort till Stockholm. Där bor omkring 3000 människor. Området byggdes i början av 1960-talet. Under några år drev några samhällsarbetare ett projekt där, som syftade till att hjälpa de boende i deras utveckling av ett grannsamarbete.

Andersson & Rydman (1975) anför att

> "Grannsamarbete är när grannar i ett bostadsområde går samman för att tillsammans söka lösningar på gemensamma upplevda behov som inte myndigheterna uppmärksammat tillräckligt." (s 15)

Denna avgränsning överensstämmer rätt väl med det sociala och problemidentifierande funktionssätt som enligt min mening är en central beståndsdel i en önskvärd boendekompetens. Erfarenheterna från arbetet i Fagersjö visar bl a att det är möjligt att via grannsamarbete skapa en lokalt förankrad boendekompetens på individuell och kollektiv nivå i ett modernt svenskt förortsområde. Här vill jag främst peka på de olika slag av verksamheter (kring skola, fritidslokaler, lokaltidning) som kom till stånd i Fagersjö. Verksamheterna bars upp av de boende själva, de fick tillsammans en chans att diskutera olika former för samarbete och kunde därigenom ha hand om olika aktiviteter själva. Frågan är naturligtvis om den typ av boendekompetens som blev en möjlighet i Fagersjö kan fortsätta att utvecklas sedan projektgruppen försvunnit från området. Den frågan kan bara besvaras på sikt.

Det finns dock andra dokumenterade erfarenheter. Arkiv Samtal i Stockholm har samlat information som visar hur man inom grannskap kunnat konstruera kompetens att utveckla den egna boendesituationen med hjälp av gårdsfester, genom att anordna lekplatser etc. Arkiv Samtal (se t ex Olausson, 1970) kan i sig betraktas som ett led i en potentiell utvecklingsbar boendekompetens i modern storstadsmiljö (Stockholm). Arkivet är ett utrymme för förmedling av erfarenheter mellan olika boendegrupper med samma typ av boendeproblem.

Bell m fl (1970) visar hur grannar i ett nybyggt bostadsområde, Björksätra i Sandviken, går samman för att delta i utformandet av den egna boendemiljön. Här var en av förutsättningarna att de boende fick vetskap om att det fanns tillgång till en gemensam lokal för sammanträffanden. Olausson (1970) dokumenterar liknande erfarenheter av människors möjlighet och vilja att aktivt ingripa i utformningen av närmiljön.

Ett intressant exempel på hur människor kan tillsammans uppamma resurser som överskrider den enskildes ger Bell (1972) i en beskrivning av hur mödrar går ihop för att ordna gemensam barnpassning.

Många dokumenterade erfarenheter av detta och liknande slag visar hur människor tillsammans kan skapa en kompetens som gör det möjligt att hantera problem i den närliggande livsmiljön, på ett sätt som inte vore möjligt på ett individuellt plan. De här erfarenheterna är dock tämligen isolerade företeelser. De pekar på en möjlighet för människor att utveckla boendekompetens, men de säger inget om hur generellt förekommande kompetensen är i svenskt boende.

Flera erfarenheter av det här slaget pekar också på att kompetensen är instabil och mycket beroende av yttre omständigheter. Det är vanligt att aktiviteter som kommer till stånd dör ut efter ett tag. Den byalagsverksamhet som förekom i Sverige för några år sedan tenderar att försvinna utan att utvecklas till permanenta resurser för människor att aktivt ingripa i och utforma sina miljöer.

Man kan alltså säga att många verksamheter kring granngemenskap o d visat den mänskliga möjligheten att skapa kompetens som går utöver den egna individuella förmågan. Möjligheten har dock oftast inte utvecklats till ett mera strukturerat funktionssätt. Detta gör det dock inte mindre angeläget att försöka finna betingelser som främjar möjlighetens förverkligande.

KAPITEL 10 DET PEDAGOGISKA PERSPEKTIV SOM KAN LEGITIMERA OCH MÖJLIGGÖRA DET PEDAGOGSIKA INGRIPANDET

Mot bakgrund av beskrivningen av en ideal och möjlig boendekompetens vill jag nu identifiera det pedagogiska perspektiv som bör vara en av de reglerande utgångspunkterna för ett ingripande i utformandet av boendet.

Genom att beskriva den boendekompetens som är trolig idag, d v s den kompetens som människor idag kan utveckla med hjälp av de betingelser som finns i dagens boendesituation visar jag relationen mellan denna kompetens och den önskvärda. Jag pekar också på vilka betingelser som tenderar att förstärka utvecklandet av en tudelad (individuell vs kollektiv) boendekompetens. Utan ingripande för förändring av rådande betingelser kommer möjligheten till denna tudelade kompetens att fortsättningsvis främjas.

Mot denna bakgrund analyserar jag vari motsägelsen mellan önskvärd och ur mänsklig synpunkt möjlig kompetensutveckling och den i dagens situation troliga utvecklingstrenden består. Motsägelsen ligger i att båda kräver utrymme för utveckling. Den praktiska planeringssituationen är sådan att det finns utrymme för planering för eller planering med människor.

Ett sätt att hantera detta problem är att systematiskt försöka förändra rådande planerings- och förvaltningspraxis avseende det sätt på vilket problematisering av boendet görs. Inom boendet måste man framförallt få tillgång till ett utrymme för problematisering av själva boendesituationen. Det är problematiseringen inom ramen för det utrymmet som bör utgöra utgångspunkten för planering och förvaltning av boendemiljöer. En naturlig följd av detta blir ett pedagogiskt perspektiv för ingripande i boendeutformning, ett perspektiv som medger åtgärder som kan bidra till etablerandet av ett sådant problematiseringsutrymme.

10.1 Vanliga betingelser för boendekompetens i dagens boendesituationer

Vilka betingelser gäller idag som kan möjliggöra utvecklingen av boendekompetens på respektive individuell och kollektiv nivå inom boendet? Som en precisering av denna allmänt formulerade fråga kan vi säga: Vilka möjligheter till reflektion (hantering av den privata kontexten), till dialogbaserad kommunikation (hantering av den offentliga kontexten) och till hantering av naturgivna omständigheter föreligger på respektive kollektiv och individuell problemnivå inom ramen för boendet? (Jfr kapitel 9)

10.1.1 Betingelser på en individuell nivå

Utvecklingsproblem på en individuell nivå ligger i boendet som utgångspunk för individens expansion, som enskild och som delaktig i andra människors utveckling. Det gäller de problem som hänger samman med att utifrån boendet som ett utrymme för individens förankring i en trygg och igenkännbar hemvist kunna överskrida gränser för att man skall nå ut till den yttre omvärlden. Det blir här fråga om decentrering (Piaget, 1968) utifrån boendet.

Boendet har inte med nödvändighet denna funktion av utrymme för alla människor när det gäller den individuella nivån. För många är t ex arbetssituationen en sådan utgångspunkt, för att ta ett alternativt exempel. Men boendet bör vara en möjlig utgångspunkt, särskilt för de människor som är hänvisade till boendet som enda naturliga närkontext. Så är fallet för t ex små barn, pensionärer, hemarbetande och yrkesverksamma för vilka arbetet i första hand är ett medel att skapa ekonomiska resurser för en rik fritid.

I den fortsatta diskussionen kommer jag att, i illustrativt syfte, kontrastera boendet i modern förortsmiljö med flerfamiljshus mot boende i småhus. För enkelhetens skull benämner jag de olika boendemiljöerna respektive flerfamiljsboende och småhusboende/villaboende.

Vilken möjlighet till hantering av yttre fysiska boendeomständigheter finns?- Att skaffa sig erfarenheter är ett vardagligt uttryck som ungefär svarar mot det jag i den här rapporten menar med "att assimilera omständigheter". Det kan alltså röra sig om individens möjlighet att få erfarenheter som gäller fysiska betingelsers förändringsbarhet. Den möjligheten begränsas av att omständigheterna ifråga ingår i ett från människan skilt naturgivet kausalt system. Därmed begränsas möjligheten av våra bristande kunskaper om detta orsakssystem. Därutöver inverkar förhållningsregler av olika slag begränsande när det gäller boendes möjligheter att hantera fysiska omständigheter.

När det gäller boendet kan vi utgå ifrån att de flesta vuxna har tillgång till de kunskaper om naturgivna kausala system som krävs för att fysiska omständigheter skall kunna förändras. Det finns dock också tecken som tyder på att denna typ av vardaglig kunskap avtar i dagens specialiserade samhälle. Detta är troligen inte något generellt problem för andra än barn i interaktion med omgivnade fysiska omständigheter.

För barns utveckling av en allmän rationalitetsstruktur kan begränsningar i möjligheten att hantera fysiska omständigheter få negativa konsekvenser.

För den vuxne får möjligheten till hantering av fysiska omständigheter konsekvenser för det sätt på vilket hon reflekterar över kopplingen mellan det egna intresset av utveckling och den fysiska miljö som omger henne. Att hantera

fysiska omständigheter har också stor betydelse för människors möjlighet att erhålla kunskap om det regelsystem i den offentliga kontexten som styr omständigheternas förändringsbarhet. Möjligheten för människan att förändra fysiska omständigheter i omgivningen kan också bli en utgångspunkt för dialog mellan människor och därmed för utvecklandet av en offentlig kontext.

Låt oss då återgå till frågan om vilka möjligheter till handling i relation till fysiska omständigheter i boendet som faktiskt föreligger.

(1) När det gäller moderna flerfamiljshus kan vi konstatera att utrymmet för hantering av fysiska omständigheter kring boendet begränsas till sådant som rör möblering och i viss mån färgsättning och inredning av lägenheter. Omständigheter som ligger i anslutning till lägenheter erbjuder knappast utrymme för hantering, på grund av de förvaltnings- och ägandeförhållanden som oftast råder.

(2) Den som äger småhus är oftast själv ansvarig för hantering och förändring av den fysiska miljön. Detta är inte bara en möjlighet utan oftast en nödvändighet för att den fysiska miljön kring bostaden skall utvecklas. Möjligheten har dock en gräns vid tomtgränsen på grund av rådande ägandeförhållanden. Här skapas andra betingelser för utveckling av kompetens kring det egna boendet än vad som gäller för den som bor i höghusmiljö i förort.

Eftersom flera villaboende oftast har likartade problem när det gäller utformandet av den fysiska miljön uppstår ofta relativt snart en offentlig kontext som rymmer språk, normer, förhållningssätt mellan grannar rörande boendets fysiska utformning och utveckling. Men, vilket Mitscherlich (1970) påpekar, dessa förhållningssätt, som är knutna till de normer som råder i samhället för övrigt, tenderar lätt att utvecklas till avvaktande och inbördes konkurrerande gemenskap. De fysiska omständigheter som kan handhas och som måste handhas av boende själva kräver i huvudsak enskilda ingripanden.

Vilken möjlighet till dialogbaserad kommunikation föreligger?-

Med dialogbaserad kommunikation menar jag ett gemensamt erfarenhetsutbyte. Janson (1975) visar att en sådan dialogbaserad kommunikation kan få för den enskilde utvecklingsbefrämjande innebörd endast då dialogen rör sig kring ett gemensamt sakförhållande.

Boendet i en typisk svensk småhusmiljö innebär i regel utrymme i bemärkelsen "tillfälle" för kommunikation. Man är oftast inte så många i ett grannskap och får ofta tillfällen att träffas avsiktligt och oavsiktligt. Det finns ett gemensamt sakförhållande att föra dialog kring, nämligen det egna boendets fysiska utformning. Gemensamma sakförhållanden kan uppstå också i samband med yttre omständigheter som inte direkt berör den egna tomten. I och med att det föreligger en klar gräns mellan individens (familjens) boendeområde och omgivning är det kanske

inte att förundras över att sakförhållanden som inte rör utveckling av själva boendemiljöns fysiska utformning ofta gäller yttre omständigheters hot mot det egna, enskilda, boendet.

I flerfamiljshus finns möjligen tillfällen till kontakt i bemärkelsen träffpunkter. Nya planeringsnormer innefattar också krav på lokalutrymmen för kontakt mellan grannar. Daun (1974) visar när det gäller stockholmsförorten Vårberg, att dessa tillfällen till kontakt mellan grannar ändå blir ganska få, främst därför att människor som bor i moderna höghus-förorter tenderar att utveckla kontaktnät som inte naturligt inkluderar grannar. Umgänget blir snarare släkt, arbetskamrater, ungdomsbekanta som kan vara spridda på stora områden i staden eller runt landet.Det finns då få tillfällen till dialog kring gemensamma sakförhållanden inom boendet. Som utomstående kan man visserligen lätt konstatera att det inom boendet finns gemensamma sakförhållanden som kan vara utgångspunkt för problematisering och dialog. Problemet är emellertid att boende i gemen knappast uppfattar sin utvecklingsproblematik visavi boendet som problem av den arten att man har dem gemensamt med andra boende.

Den dialogbaserade kommunikationen förutsätter inte bara kontaktmöjligheter utan också att boende faktiskt uppfattar gemensamma sakförhållanden att föra dialog kring. Av cirkelverksamheterna i Gröndal, Vällingby och Rinkeby (se kapitel 1) kan vi dra dessa slutsatser. Det visade sig där snart att "det egna boendet" inte utgjorde ett produktivt tema, bl a därför att det inte förelåg några gemensamma sakförhållanden i själva boendesituationen. Den enskildes utvecklingsproblem var frikopplade från boendet som en angelägen livsomständighet.

Konsekvensen är givetvis att det finns få möjligheter för människor att i dialog med varandra bidra till skapandet av offentlig kontext som kan underlätta ett operativt handhavande av de egna boendeomständigheterna.

Man står här, tydligare än i småhusboendet ensam med sin boendesituation. Det uppstår lätt brist i informationsöverföringen från den naturgivna och den privata kontexten till den offentliga kontexten.

Här kan det vara berättigat att fråga varför boendet skall ses som ett utvecklingsproblem, när människor inte själva uppfattar det egna boendet som så väsentligt att det kan utgöra grund för gemensam problematisering. Frågan är berättigad, men den kan inte besvaras enbart med hänvisning till den grad av intresse som människor förefaller uppvisa gentemot sin egen boendesituation. (Se avsnitt 10.2)

Vilka möjligheter till reflektion föreligger?- Med reflektion avser jag således människans möjlighet att hantera sin privata kontext, d v s uppfattning, upplevelse och integrering av kunskaper om boendet. Ett sådant utrymme föreligger även om restid, avstånd, utspridda kontaktnät etc tenderar att inskränka

utrymmet till reflektion. Det är kanske inte heller i första hand en fråga om tid till reflektion utan om vad man reflekterar över. Möjligen kan frågan besvaras genom att den ställs till människor som bor i olika slag av miljöer.

Daun (1974) intervjuade boende i Vårberg och där framkommer att det egna boendet inte utgör något väsentligt tema för reflektion. Gordon & Molin (1972) rapporterar från Skärholmen att i den mån människor reflekterar över den egna boendesituationen så är det främst i termer av avståndstagande från boendesituationen som en möjlighet för personlig utveckling. Man befinner sig i en situation och kan inte göra mycket åt den. Det är svårt att veta vilket värde detta slag av intervjusvar skall tillmätas. Intervjuerna speglar mycket av intervjuades egna värderingar, men också specifika konstellationer av önskemål, uppfattningar av utvecklingsproblem och möjligheter till lösningar. Det blir således svårt att dra några mera generella slutsatser om vad människor reflekterar över i moderna förortsmiljöer utifrån denna typ av undersökningar.

Om vi emellertid ser på de omständigheter som människor har möjlighet att reflektera över inser vi att typiska flerfamiljshus i moderna förorter främst ger människor möjlighet att som enskilda individer reflektera över sitt förhållande till boendet. Våra samtal med boende i Gröndal, Vällingby och Rinkeby visade också detta. Man hade liten möjlighet att som del av ett kollektiv reflektera över sitt boende.

Boendet som en utvecklingsproblematik man delar med andra tenderar att grundas i den identifiering av boendeproblem som framkommer i kontakt med personer som inte delar den närliggande boendemiljön. Det finns alltså inte särskilt stora möjligheter att i dialog med andra utveckla en offentlig kontext. Människor bor i liknande lägenheter och problemen torde vara likartade men man delar inte en specifik och avgränsad boendemiljö så som ett gemensamt närområde med vänner och bekanta.

Visserligen kan sägas att de flesta boendeområden uppvisar en likartad problembild. I regel rör det sig dock om rätt ytliga aspekter som inte naturligt utgör utgångspunkt för dialog eller bidrar till reflektion över förhållandet till det egna boendet som del av ett kollektiv.

Det kan konstateras att modern flerfamiljsbebyggelse i storstadsförort i första hand erbjuder utrymme för reflektion kring sådana boendeomständigheter som lätt privatiseras. Utrymmet för reflektion över förhållandet till kollektivet med likartade utvecklingsproblem, intressen och önskemål är för den enskilde begränsat.

En konsekvens som vi drog utifrån våra erfarenheter i Gröndal, Vällingby och Rinkeby (se kapitel 1) var att, om människor ö h t uppfattar boendet som en del av sin egen utveckling som människa, så blir det främst ett privat förhållningssätt till boendet som utvecklas. Detta gör det i sin tur mindre

troligt att man skall kunna identifiera gemensamma sakförhållanden även om sådana skulle föreligga. Detta i sin tur omöjliggör utvecklandet av en offentlig kontext som skulle kunna vara resurs i försöken att utveckla en specifik boendemiljö. Det uppstår alltså en ond cirkel. Systemet för boende, förvaltning och planering, möjliggör inte transformation av kunskaper (information) från en kontext till en annan inom ramen för den föreställda ideala boendekompetensen. (jfr kapitel 9)

Villaboendet erbjuder större möjligheter till reflektion över den egna relationen till boendeomständigheter. Dessa möjligheter gäller dock också främst relationen till boendet som en del i den personliga boendeproblematiken och utvecklingen. Boendet kan som fysisk miljö påverkas, man blir delaktig i utformningen av en fysisk struktur.

Det system för informationsutbyte som föreligger möjliggör alltså transformation av information kring den naturgivna kontexten till den privata. Detta i sin tur bidrar till utvecklandet av en boendekompetens som kan göra att den fysiska utvecklingen av boendet kan handhas alltmera effektivt. Den offentliga kontext som kan utvecklas i gemenskap med närboende gäller dock sällan andra problem än de som uppstår i relation till de fysiska aspekterna av boendet. Villaboendet berör ju sällan nödvändigheten av att som kollektiv ingripa i utvecklingen för att söka lösa gemensamma boendeproblem. Var och en äger sitt hus, ev också sin mark. Mera sällan äger man mark tillsammans.

S a m m a n f a t t n i n g s v i s skulle då kunna sägas att det jag här kallar villa/småhusboende erbjuder möjligheter att hantera omständigheter i det egna boendet på så sätt att de kan ge upphov till subjektbaserad boendekompetens. Denna boendekompetens skiljs dock från en kollektiv gemenskap. Den knyts till en personlig utvecklingslinje i den diakrona dimensionen. Endast via omständigheter som ligger utanför själva boendet kan möjlighet ges att koppla olika boendes intressen till varandra. I den moderna förortsmiljön med flerfamiljshus finns få möjligheter till utveckling av en subjektbaserad kompetens. Tendensen skulle snarast vara den att boendet blir en allt mindre del i människors livsomständigheter.

10.1.2 Betingelser på planerings- och förvaltningsnivå

Under denna rubrik kommer jag att i stort följa samma analyssekvens som tidigare. Som exempel tar jag också här kontrasten mellan modernt förortsboende i flerfamiljshus och småhusboende.

Vilken möjlighet att hantera fysiska boendeomständigheter finns?- Möjligheterna att på samhällelig kollektiv nivå hantera fysiska boendeomständigheter har expanderat snabbt under 1900-talet i och med utvecklandet av material och kunskap om hur olika fysiska omständigheter kan samordnas och översättas till fysiska strukturer. Åström(1967) ger en översikt-

lig beskrivning av denna utvecklings konsekvenser för stadsplaneringen. Käck (1972) och Rydberg (1971) visar hur långsiktiga ekonomiska, mänskliga och regionalpolitiska konsekvenser av denna möjlighet kan komma att te sig.

I dag begränsas hanteringen av boendeomständigheter i fysisk bemärkelse knappast av brist på kunskap. Man vet hur tekniskt vetande kan transfomeras till fysiska strukturer. Snarare saknas kunskap om hur fysiska strukturer på lång sikt påverkar människorna i boendeområdena.

Brox (1974) efterlyser en alternativ utgångspunkt för planering, d v s ger uttryck för insikten i de begränsningar som styr möjligheten till fysisk omdaning av boendemiljöer. Cornell (1974) påpekar att det finns risk att vi genom fysiska manipulationer av omgivningen bygger sönder samhället och därmed människan i samhället. Den fysiska strukturering av människans omgivning måste tillåta ett förhållningssätt som är i överensstämmelse med den mänskliga och samhälleliga utvecklingen, menar Cornell.

Möjligheterna till ingripande i och förändring av de fysiska omständigheterna i modern förortsmiljö med flerfamiljshus finns främst på en samhällelig kollektiv nivå och är uppknutna till organisatoriska funktionssätt. Dessa organisatoriska funktionssätt begränsas i sin tur framförallt av de ekonomiska ramar som gäller för planering och förvaltning. För boendeområdet ifråga innebär detta att planering och förvaltning sköts utanför det specifika området. Förändring och utveckling av fysiska omständigheter berör inte de boende själva. De förändringar som kan göras inom ramen för boendet begränsas till den egna bostaden. Daun (1974) visar dock att även när det gäller en så personlig fråga som möblering begränsas möjligheterna till gestaltning för de boende.

För småhusboendet begränsas samhällelig kollektiv planering och förvaltning till sådana frågor som var ett tomtområde skall ligga och hur tomterna skall avstyckas. Utvecklingsmässiga ingripanden rör främst problem som hänger samman med kommunens övergripande förändring och de hinder som specifika tomtområden därvid kan komma att utgöra. Planering och förvaltning inom specifika områden är, med avseende på områdenas fysiska utveckling, en fråga på individuell boendenivå och inter-individuella lösningar (familjevis) kan nås. Lokal planerings- och förvaltningsnivå kommer inte in när det gäller denna fysiska utveckling. I vissa fall kan villaägarföreningar betraktas som lokalt förankrade organ för förvaltning men också inom dem finns få möjligheter till hantering av områdets fysiska omdaning.

Vilken möjlighet till dialogbaserad kommunikation föreligger?- Som jag nämnde i föregående avsnitt förutsätter en dialogbaserad kommunikation ett gemensamt sakförhållande. Kommunikationen innebär dock inte enbart att sakförhållandet ifråga

(problem rörande boendet) kan få adekvata lösningar. Den innebär också att den offentliga kontexten utvecklas. Boendeproblem på en kollektiv nivå är i de flesta fall direkt förknippade med aktiv utveckling av just denna kontext. När boendeproblem griper in i flera människors verksamheter blir det mera angeläget än annars att dessa verksamheter samordnas i planerings- och kunskapssystem.

På inter-individuell boendenivå rör det sig, främst vid småhusboende, om direkt utbyte av erfarenheter kring gemensamma sakförhållanden. Den enskilde kan använda dessa erfarenheter i det privata boendet. Att utveckla den offentliga kontexten till en gynnsam omständighet för boendet blir inte aktuellt här på samma sätt som när det gäller kollektiva ingripanden. Omständigheter i den offentliga kontexten kan alltså ändras som en följd av att andra omständigheter måste påverkas, men de kan också ändras utifrån en direkt och riktad intention mot just den offentliga kontexten.

Strukturering av boendekompetens kommer dock att ske på likartade sätt. Det är nämligen slag av sakförhållande som är den reglerande mekanism som blir avgörande för den offentliga kontextens karaktär och betydelse för utveckling av boendekompetens. Möjligheter till dialogbaserad kommunikation gäller alltså inte enbart sådana förhållanden som tid, rum och andra yttre omständigheter. Det gäller i första hand vilket slag av utrymme för dialog kring olika sakförhållanden som föreligger. Detta kan förefalla naturligt när det gäller den omedelbara inter-individuella nivån. Det krävs att kraven på utrymmen för dialog understyrks också när det gäller den kollektiva boendenivån.

Dialoger omkring boendeproblem på kollektiv nivå när det gäller planering och förvaltning sker i första hand utifrån aspekter på den fysiska miljöns utformning. På senare tid har det emellertid också utvecklats dialoger kring problem rörande människors möjlighet att medverka aktivt i boendeutformningen. Becker (1973) diskuterar t ex hur planering för människan skall ske.

Statens Institut för Byggnadsforskning (1971) analyserar hur man skall planera för människors friluftsliv. Vid kartläggning och analys av forskningsbehov när det gäller utformandet av arbetsmiljön understryks nödvändigheten av att miljöutformningen studeras ur den arbetandes perspektiv (Arbetarskyddsfonden, 1975). Statens Råd för Byggnadsforskning, BFR, (1973) understryker behovet av att studera miljöns utformning såsom den har betydelse för människors utveckling.

Chevalier m fl (1974) utvecklar en modell för hur dialoger på kollektiv boendenivå kan föras. Det gäller här olika utvecklingsproblem som endast indirekt har betydelse för varandra, men som dock måste kunna hanteras simultant för att utvecklandet av boendet på sikt skall kunna hanteras. De pekar närmast på möjligheten att samordna problem som har med kvartersgemenskap, underutvecklade stadsdelar, tekniska lösningar, hyresfrågor, transportfrågor, etc, att göra.

Det finns alltså flera exempel på det slag av sakförhållande som kan prägla dialogbaserad kommunikation på samhälleligt planerings- och förvaltningsnivå. Vad som är intressant att notera är att den kommunikation som förekommer på denna nivå oftast gäller sakförhållanden som de inblandade har gemensamt i egenskap av yrkesmän snarare än som intressenter i det egna boendet.

Den offentliga kontext som skulle kunna främja utvecklandet av boendet blir då tillgänglig endast för de människor som i yrket arbetar med problemen rörande boendeutformningen.

Vid flerfamiljsbebyggelse finns ett mycket litet utrymme för dialogbaserad kommunikation kring sakförhållanden som är gemensamma för boende och yrkesmänniskor. Snarast förs dialogen mellan politikerna och de professionella problemlösarna. Ett instrument för utvecklandet av boendet skulle emellertid kunna bestå av sådana omständigheter som gynnar uppkomsten av dialog med boende själva som medverkande. På detta plan, d v s lokalt förankrat och inter-individuellt, skulle sådana sakförhållanden kunna identifieras som kunde bidra till utvecklandet av den offentliga kontexten. Inflytandet över utvecklingen av den egna boendesituationen har alltså undandragits de boende själva, medan den offentliga kontexten främst påverkas och utvecklas av yrkesutövarna och politikerna.

Följden blir, naturligt, att människor inte kommer att uppfatta den egna boendesituationen som en resurs för personlig utveckling.

De avstår därmed också ifrån att problematisera sitt boende. Förutsättningarna att utveckla en individuell boendekompetens saknas.

De här förutsättningarna att utveckla individuell boendekompetens kan sägas finnas i större utsträckning för människor som bor i småhusbebyggelse. Den individuella kompetensen kommer dock här att utvecklas endast kring den personliga relationen till boendet. Möjligheterna till kommunikation mellan nivåer (kollektiv och individuell) blir oförverkligade. Den offentliga kontexten påverkas inte och den kollektiva boendekompetensen utvecklas inte. Inte heller inom småhusboendets ram ges möjligheten att utveckla intresse för kollektiva angelägenheter.

När det gäller småhusboendet kan vi tala om möjlighet till utveckling av två slag av offentliga kontexter, vilka båda kan vara bidragande omständigheter på en kollektiv utvecklingsnivå. Å ena sidan har vi en kompetens som gäller själva boendesituationen, å andra sidan en kompetens som gäller det kollektiva hävdandet av personliga förhållanden gentemot en yttre omvärld.

Vilken möjlighet till reflektion föreligger?- Det är inte oväsentligt hur människor som bygger upp den samhälleligt kollektiva boendeutvecklingsnivån utvecklar sin förmåga att

reflektera över boendet som ett utvecklingsproblem. Det finns dock en tendens att hålla isär planerings- och förvaltningsnivå och individuell boendenivå. För att förhindra den klyvningen bör också krav ställas på hur människor verksamma inom den kollektiva nivån reflekterar över boendet som utvecklings problem.

Mänsklig och kollektiv utveckling får givetvis helt olika möjligheter till utformning beroende på om den överordnade nivån behandlar den som en fråga om dialog eller som en fråga om ledning och styrning. Vad som kan komma att uppfattas som gemensamt sakförhållande kan därför komma att påverkas av den syn på utveckling och dialog som präglar den kollektiva nivån.

S a m m a n f a t t n i n g s v i s kan konstateras att en eventuell boendekompetens på kollektivnivå i stor utsträckning frikopplats från den specifika boendesituationen. Det rör sig här snarast om en kompetens att för andras räkning hantera utvecklingsproblem. Problemet med kopplingen mellan olika kompetensnivåer har jag sökt illustrera med hjälp av två vanliga boendesituationer: flerfamiljsboende i förortsmiljö och småhusboendet.

De båda situationerna skiljer sig vanligen med avseende på sådana omständigheter som ägandeförhållanden, utrymme och möjligheterna till kollektiva lösningar på problem. Vad jag emellertid velat peka på är de likheter/olikheter som gäller för dessa boendesituationer, likheter/olikheter som har att göra med kommunikationsmöjligheter, sakförhållanden för dialog och relationerna mellan komptensnivåer och som underlättar identifiering av den boendekompetens som idag tenterar att möjliggöras.

10.1.3 Relationen mellan den kompetens som möjliggörs, och den önskvärda

Dagens boendekompetens kan sålunda knappast ses som en strukturerad helhet. Främst saknas möjligheter till transformation mellan kollektiv och individuell utvecklingsnivå. Dels saknas ett gemensamt identifierat sakförhållande som utgångspunkt för dialog, dels saknas utrymme för att en sådan dialog skall kunna ske mellan olika nivåer. På en kollektiv/samhällelig nivå uppfattas t ex den enskildes relation till sitt boende mot bakgrund av bl a bostads- och arbetspolitiska hänsynstaganden som för flertalet boende svåra att identifiera. Det kan då hävdas att folkvalda politiker reglerar identifieringen av sakförhållanden på kollektiv nivå och att därmed finns möjlighet till kommunikation mellan nivåer. En sådan identifiering styrs dock med nödvändighet av samhälleliga utvecklingsproblem på en övergripande nivå, varför boendes intressen av att utveckla sitt boende för expansion av livsutrymmet den vägen knappast kan tillgodoses.

Människors möjlighet att utnyttja boendesituationen som utgångspunkt för sin egen utveckling kan politiker på en kollektiv nivå knappast förverkliga. Att boendet får bli ett sådant utrymme kan fastställas politiskt, men själva de sakförhållanden som kan göra att boendet blir del i människors utveckling kan givetvis inte fastställas på denna övergripande politiska nivå.

Eriksson (1975) säger apropå brukarinflytandet i den mening jag använt uttrycket "individens medverkan" ovan:

> "Ett FoU-område som vi bedömer vara betydelsefullt är att utveckla medlen för informationsutbyte mellan experter och lekmän - vare sig det gäller politiker, skyddsombud eller brukare i gemen". (s 8) (FoU= forsknings och utveckling-)

Den viktiga frågan är då hur detta informationsutbyte skall kunna ske och vilka sakförhållanden som det bör omfatta.

10.2 Boendekompetensens troliga utveckling utan förändring av rådande betingelser

Vilket slag av utveckling är då på sikt möjligt med hänsyn till de betingelser som idag gäller för utformning och utveckling av boendet?

I min tidigare argumentation pekade jag på möjligheten till assimilation och hur denna möjlighet bestämmer vilket innehåll som kan komma att prägla människors konstruktion av handlingsinriktad kompetens. Assimilationen utgår från subjektets möjlighet att manipulera sådana betingelser som är av betydelse för ett visst problem. Därmed blir det nödvändigt att undersöka vilka möjligheter till sådan manipulation av relevanta boendeomständigheter som dagens modeller för utformning och utveckling av boendemiljöer medger.

Som jag konstaterade föreligger det en diskrepans mellan framför allt möjligheten att manipulera omständigheter på lokal boendenivå och kollektiv, planerings- och förvaltningsnivå.

10.2.1 Den kollektiva och individuella kompetensens troliga utveckling

Den kollektiva (planerings- och förvaltnings-) nivån är en förutsättning för boendets förändring i relation till samhällets övriga utveckling. Samtidigt är det i första hand experter och politiker som kan manipulera omständigheter på denna nivå. Den kompetens som kan utvecklas här rör alltså kollektiva problem i stort med boendet som delproblem. Den kollektivt tillgängliga dialogen kommer därmed att bestämmas av det sätt på vilket man formulerar problemen med boendeutveckling. Detta kommer i sin tur att bidra till re-

glering av den personliga kontext som inblandade personer kommer att utveckla. Vi har då ett handlingssystem och ett samordnat informationssystem på den här nivån, genom vilka vi kan hantera de problem som uppstår i samband med boendeutformningen på just denna nivå.

Den övergripande nivåns handhavande av problem kring boendet kan ses som en strukturerad helhet i balans med de problem som uppstår i boendet. Förutsättningarna finns för ett slutet system på denna nivå. Det blir då viktigt att utreda vilka möjligheter som finns att via en individuellt förankrad boendekompetens manipulera de omständigheter som föreligger på en planerande och förvaltande nivå. Teoretiskt skulle den individuella nivån kunna komma in vid manipulation av boendeomständigheter genom att den privata kontexten (i form av kunskap) anpassades till det funktionssätt som präglar planering och förvaltning. Detta innebär dock inte att den övergripande nivåns jämvikt bryts. Snarare innebär det att den individuella nivån blir en komponent i den övergripande nivåns funktionssätt.

Individen kan dock bli delaktig i manipulationen av boendeomständigheter inom planering och förvaltning på ett annat sätt. Genom att delta i omstruktureringen av det sätt på vilket boendeproblemen formuleras på en övergripande nivå kan den enskilde påverka utvecklandet av boendet. I sådana fall krävs en kompetens som är förankrad på två nivåer för att problemen skall lösas. Därmed kan den strukturerade jämvikten på övergripande nivå komma i obalans. Den befintliga kompetensstrukturen blir otillräcklig.

Denna senare möjlighet föreligger dock inte idag. Förtroendevalda kan inte, oavsett valförfarande, bli de boendes ställföreträdare. Den enskilde måste själv svara för sin egen utveckling. Samtidigt som en modern förort med flerfamiljshus sällan medger att en individuellt förankrad kompetens utvecklas kring de aspekter som inte enbart gäller den egna bostaden.

10.2.2 Betingelser som tenderar att befästa en tudelad boendekompetens

Följande betingelser kan i dag leda till en förstärkning av den klyfta som råder mellan boendekompetensens två nivåer, den kollektiva och den individuella.

(1) I grunden förorsakas den tudelade boendekompetensen av att själva boendet som individuellt och kollektivt problem inte kan förankras i en gemensam problemstruktur.

(2) En annan betingelse är det förhållandet att den kollektiva planerings- och förvaltningsnivån tenderar att utveckla offentliga och privata kontexter som omfattar sådana omständigheter som är avpassade till just denna nivås funktionssätt.

(3) På en lokal nivå föreligger för flerfamiljsboendet liten möjlighet att utveckla kompetens som gäller gemensamma angelägenheter.

Denna avsaknad av kollektivt förankrad boendekompetens på det lokala planet gör att boendekompetensen kommer att förstärkas som en strukturerad helhet enbart på den samhälleligt kollektiva nivån, d v s planerings- och förvaltningsnivån. (jfr punkt 1 ovan)

10.2.3 Det assimilerbara innehållet i dagens samhällssituation

Vilka är då de omständigheter som människan ö h t har möjlighet att assimilera? Vilka omständigheter är manipulerbara av den enskilde? För flertalet människor torde det röra sig om sådana omständigheter som kan köpas på marknaden och som är tillgängliga för manipulation. De flesta har liten möjlighet att aktivt delta i utformandet av t ex egna arbetsförhållanden eller boendeförhållanden på ett sådant sätt att deltagandet blir en resurs för den egna utvecklingen.

Det utrymme som i allmänhet kvarstår för egen utveckling gäller då huvudsakligen fritiden. För att kunna bidra till utvecklandet av de omständigheter som gäller fritiden krävs tillgång till sådana resurser som kan disponeras genom ägande. Ägandet är här personligt och därmed blir den enskilde utlämnad åt sig själv att söka lösa utvecklingsproblem som uppstår i samband med fritiden.

Det finns anledning befara att samma slag av strukturerad jämvikt som gäller för småhusboendet (där bostaden ägs av brukaren) föreligger vad avser människors kompetens att utvecklas i interaktion med den närkontext som fritidsmiljön utgör. Det innehåll som finns i fritiden kommer i stor utsträckning att prägla människans intresse av ett aktivt förhållande till sin omvärld. Det blir här befogat att fråga hur avgörande dessa fritidsomständigheter är för människors livsvillkor. Vilka kommer att tvingas hantera de långsiktiga och kollektiva intressen som kräver ett aktivt hanterande för att kollektivet skall överleva som kollektiv?

Förutom tudelningen i en kollektiv och individuell kompetens kommer också en hierarkisk och innehållsmässig tudelning mellan samhällelig och individuell nivå att föreligga. Vilka är då i det läget förutsättningarna för demokratisk utveckling av kollektiva angelägenheter?

Problemet är alltså människors möjlighet att assimilera (genom att aktivt delta i manipulationen av) sådana omständigheter som sammanhänger med lösandet av individuella och kollektiva livsproblem av betydelse för människans totala utveckling. Finns det inte ett reellt utrymme för människor att tillsammans med andra ta aktiv del i formulerandet av individuella och kollektiva utvecklingsproblem, så begränsas möjligheten för människor att aktivt delta i utformningen av samhällsutvecklingens innehåll. Detta skulle i sin tur tendera

att ytterligare befästa den tudelade kompetens som redan nu kan identifieras i boendet.

10.3 Boendekompetensens två möjliga utvecklingslinjer

Det finns, enligt den föregående diskussionen, möjlighet till två olika utvecklingstendenser när det gäller boendekompetens. Den ena tendensen är tudelningen av boendekompetens. För den krävs inga särskilda åtgärder. De förutsättningar som gäller för den utvecklingen finns redan. Den andra möjligheten, den integrerade helhetsstrukturen av individuell och kollektiv utveckling, kräver däremot ett ingripande för att förverkligas. De grundläggande förutsättningarna för denna utveckling tycks inte föreligga i dagens situation vad gäller boendeutformning.

Den fråga vi då ställs inför är om dessa två tendenser utesluter varandra, är varandra förnekande möjligheter, eller om de kan utvecklas parallellt.

Åtgärder som vidtas i syfte att främja framväxandet av en önskvärd boendekompetens kan fokuseras på kompetensen i sig och de förutsättningar som krävs för dess förverkligande. Men åtgärderna kan också riktas in mot förändring av den troliga utvecklingstrenden och de betingelser som upprätthåller den. Om utvecklingsmöjligheterna utesluter varandra måste däremot åtgärderna inriktas på att upphäva den icke önskvärda trenden. Eftersom den tudelade kompetensen förefaller vara i balans med avseende på olika boendeutvecklingsproblem kan den ej heller förväntas upphäva sig själv.

De erfarenheter som gjorts av grannsamarbete, byalagsverksamhet och annan lokal boendesamverkan tyder på att det kan föreligga en motsägelse mellan de två trenderna ifråga. (Se t ex Ahlberg m fl, 1972 beträffande det s k Aspuddenprojektet. Se även det tidigare refererade arbetet i Fagersjöprojektet). Denna motsägelse behandlar jag i följande avsnitt.

10.3.1 Kompetensutvecklingens olika utrymmeskrav

På papperet kan det förefalla motsägelsefullt att å ena sidan hävda en tudelad och balanserad boendekompetens och att, å den andra sidan, hävda frambringandet av en balanserad boendekompetens som är en strukturerad helhet kring två utvecklingsnivåer. De två företeelserna kan emellertid föreligga samtidigt utan att de behöver beröra varandra. Problemet blir då inte om dessa två möjliga fenomen teoretiskt utsluter varandra utan snarare vilket utrymme som krävs för att de båda skall komma till stånd.

All utveckling, inklusive mänsklig kompetensutveckling, kräver utrymme. Två fenomen som motsäger och utesluter varandra kan då inte samsas om samma utrymme. Frågan blir då vilka betingelser som möjliggör den tudelade kompetensen och om de

betingelserna tar i anspråk samma utrymme som krävs för utvecklandet av helhetskompetensen.

Utan att hårddra parallellen kan vi jämföra med de problem som hänger samman med människans utrymme för materiell och ekonomisk tillväxt.

I många länder ser vi exempel på hur olika ekonomiska funktionssätt löper parallellt. I vissa u-länder förekommer en agrar och naturbaserad ekonomi tillsammans med ett kapitalistiskt system, utan att de behöver komma i beröring med varandra. Bägge systemen har utrymme, kan förekomma parallellt.

Så snart, emellertid, det ena systemet inkräktar på det andra systemets utrymmesbehov uppstår en motsättning som måste lösas på något sätt. Lösningen blir då beroende av vilket system som ur olika synpunkter är att föredra. I ett integrerat industrisamhälle är tanken på utrymme för två parallella ekonomiska system närmast en orimlighet, vilket motsättningarna mellan olika intressenter på arbets- och produktionsmarknaden visar. De motsättningar som uppstår kan således ses som en kamp om det utrymme som krävs för ekonomisk växt och välfärd. Å ena sidan har vi det system som innebär att det ekonomiska utrymmet primärt skall regleras av dem som redan skapat en egen andel i utrymmet ifråga. Å andra sidan har vi det system som innebär allas rätt att delta i reglerandet av utrymmet, oavsett eventuella privata andelar.

Parallellen med den ekonomiska tillväxten och motsvarande behov av utrymme drog jag alltså fram för att illustrera betydelsen av tillgång till utrymme för aktivitet. Det är alltså i tillgången på ett konkret utrymme som två olika möjligheter kan komma att motsäga och därmed utesluta varandra.

Låt oss då återgå till frågan om betingelser för utvecklandet av boendekompetens.

Det utrymme jag alltså åsyftar är det som människan fordrar för att kunna utvecklas som subjekt, för att kunna hantera olika livsomständigheter och som individ och kollektiv varelse formulera sina utvecklingsproblem.

Kort kan sägas att det gäller det utrymme som människan behöver för att kunna expandera sin närliggande livskontext. Grundtesen är här att denna närliggande kontext måste kunna expandera i riktning mot de grundproblem som kollektivet måste hantera för sin överlevnad. En privat expansion kan vara tillfredsställande för den enskilde, men om kontexten inte också rymmer övergripande och kollektiva utvecklingsproblem tvingas någon eller några som är speciellt intresserade av den kollektiva utvecklingen att hantera problemen ifråga. Av sådana förutsättningar kan framtvingas olika i grunden icke-demokratiska styrelseskick, fascism, elitism etc.

Drastiskt uttryckt skulle kunna sägas att om den demokratiska rätten att utvecklas som individ förverkligas utan kontakt med de problem som kollektivet objektivt sett står inför, så kommer den demokratiska rätten att upphäva sig själv. Detta upphävande kan ske successivt och långsamt i och med att många människor tvingas att dra sig undan i en personlig och verklighetsskild kompetensutveckling. De senaste årens demokratidebatt innebär varningssignaler i det här avseendet.

Johansson (1971) anger t ex att 36 procent av de vuxna i den svenska befolkningen varken är politiskt eller fackligt organiserade, att de aldrig skrivit i någon tidning eller yttrat sig på politiska möten. De har heller aldrig deltagit i offentliga demonstrationer eller tagit kontakt med personer i ansvarig ställning.

Det blir alltså frågan om konkurrens mellan olika krav på utrymme. Frågan är då om den balanserade tudelade kompetens som idag hålls uppe av bestämda betingelser kommer att konkurrera om det utrymme som skulle krävas för att människan skulle kunna utvecklas som subjekt i förhållande till det egna boendet i enlighet med den önskvärda trenden.

Hur är då den tudelade kompetensen balanserad?- På kollektiv planerings- och förvaltningsnivå brukar boendeproblem definieras med hjälp av de samordningsproblem som uppstår på nivån ifråga. Det gäller t ex hänsynstaganden beträffande boendets lokalisation i relation till arbetsmarknadens uppbyggnad eller byggkostnader utifrån såväl krav på låga hyror som berättigade lönekrav etc. De här problemen är givetvis inte oväsentliga men boendet kommer att avgränsas som ett problem bland andra mänskliga och samhälleliga utvecklingsproblem på kollektiv nivå. Vad händer då? Den boendekompetens som utvecklas på denna nivå blir också lösningen på de här problemen. Boendes egna intressen av ett specifikt boendeområde försöker man foga in i nivåns egen problemformulering. De kollektiva problemen artikuleras alltså inte utifrån de boendes intressen av ett område och hur det skall förvaltas och utvecklas. Trenden blir snarast att man med hjälp av olika system försöker relatera olika problem till varandra så att en sammansatt problembild uppstår som gör det möjligt att rationellt hantera olika individuella och kollektiva utvecklingsproblem på nivån ifråga.

Det tydligaste exemplet på denna trend ger Chevalier m fl (1974) (se s 180 ovan) som också försöker utveckla en långt driven, formaliserad modell för att kunna hantera dessa frågor. Trenden är helt naturlig och knappast förvånande eftersom människor som arbetar med problem på den kollektiva nivån, som experter, politiker och administratörer, bygger upp kompetensen att handha problem utifrån samma grundläggande rationalitetsstruktur som gäller för alla andra subjekt. Strävan att hantera problem som uppstår kommer dock alltid att innebära försök att hantera problemen inom den kompetensstruktur som finns tillgänglig. Är strukturen i balans med omgivningen krävs ingen grundläggande

förändring av dess funktionssätt för att problemet skall lösas. Det råder också en dialektik mellan strukturen och omvärlden så att man tenderar att se problemen på ett sätt som förefaller rimligt med hänsyn till den kompetens att hantera problemen som föreligger.

Många nya problem uppstår i och med att olika åtgärder måste vidtas på den övergripande nivån. Det kan t ex gälla byggandet av stora områden för att möta krav på arbetsmarknad och lokalisering eller för att tillgodose människors behov av nya och funktionsdugliga bostäder. Bengtzon m fl (1970) redovisar i en rapport från Tensta hur krav på service uppstod som en följd av att ett stort antal människor utan förankring i en miljö flyttade till området. Låginkomstutredningens (1970) problemidentifiering utgör ett annat exempel. Nya problem uppstår alltså och de måste inordnas i den kollektiva planerings- och förvaltningsnivåns funktionssätt. I och med dessa nya problem krävs också nya utrymmen för lösandet av problemen.

På det sättet kommer den övergripande nivån att ta i anspråk rätten att manipulera allt fler omständigheter, av ett slag som tidigare ingick i människors livskontext på en lokal (inter-individuell) nivå.

Det är då inte om det fysiska utrymmet man konkurrerar. Det är det utrymme som krävs för att människor skall kunna assimilera livsomständigheter så att dessa blir en del av subjektens funktionssätt.

Människor ger naturligtvis också på en inter-individuell nivå upp detta utrymme därför att nya problem uppstår av sådan komplexitet att individen själv eller det lokala samrådet inte har tillgång till lösningar.

Eftersom man då inte ser några sätt att lösa de problem som uppstår kräver man av myndigheter och andra att de skall lösa dem, t ex när det gäller service. En icke önskvärd följd av detta blir att människor i allt större utsträckning begränsar sitt utrymme för assimilation till sådant som är oproblematiskt på en kollektiv nivå. Till slut återstår såväl en tudelad boendekompetens som en balanserad uppdelning av utrymmen för lösningar av individuella och kollektiva problem.

10.3.2 Att planera för respektive med människor

Det föreligger således en motsägelse mellan olika möjligheter till utvecklande av boendekompetens. Den motsägelsen tar sig uttryck i konkurrens om nödvändiga utrymmen för assimilation. Om trenden skall brytas måste vi skapa förutsättningar för att människor skall kunna ta utrymme i anspråk som individer och deltagare i kollektiv.

Om vi ser dagens möjlighet till boendekompetens som något som primärt betingas av planerings- och förvaltningspraxis kan vi säga att dagens situation innebär en planering för människor. Med uttrycket "för människor" vill jag understryka att jag inte vill ifrågasätta den goda viljan att på övergripande nivå skapa bästa tänkbara betingelser för de människor som de olika åtgärderna gäller. Negativa följder kommer trots gott uppsåt.

En ideal och önskvärd boendekompetens skulle däremot till sin innebörd kunna beskrivas som planering med människor. Boende själva deltar, mot bakgrund av sina konkreta livsproblem såsom de uppfattas på den individuella nivån, i kollektiva formuleringar av utvecklingsproblem.

Planerings- och förvaltningsapparaten utgör här en möjlighet som underlättar lösandet av specifika utvecklingsproblem i boendet som de framträder på enbart en kollektiv nivå.

Kort kan alltså sägas att det föreliggen en motsägelse mellan att planera för och att planera med människor i och med att dessa två synsätt inte kan framträda samtidigt inom ramen för ett och samma utvecklingsutrymme.

10.3.3 Att upphäva motsägelsen genom förändrad praxis för planering och förvaltning

Brox (1974) ger uttryck för en alternativ praxis för planering och förvaltning, ett alternativ som får betydelse för diskussionen om planering för och planering med människor. Brox tar sin utgångspunkt i begreppet "mönsterplanering" när det gäller att försöka lösa planeringsproblem i samband med regionala åtaganden i Nordnorge. Han förespråkar en generativ planeringsmodell där det viktiga inte är den konkreta utformningen utan utgångspunkten för planeringen. Brox sätter alltså generativ planering mot en traditionell mönsterplanering och illustrerar därmed mitt resonemang om utvecklingsutrymmen.

> "Detta inlägg argumenterar, enkelt uttryckt, för att man ska avstå från att planera ett 'slutligt' mönster och i stället försöka skapa förutsättningar för de människor man planerar för att själva formulera och lösa sina planeringsproblem". (s 233)

Lite längre fram i samma artikel säger han:

> "Den generativa planeringen är en aktörscentrerad planering. Vi måste alltså flytta intresset från den stadsdel som eventuellt skall byggas till de familjer som eventuellt skall flytta in där. Vi måste kartlägga och försöka förstå de olika familjetypernas anpassningssituationer och vi måste arbeta fram förslag som öppnar möjligheterna och undanröjer begränsningarna för deras strävan att maximera sina välfrädsfunktioner. Det är möjligt att en metod som denna också kan leda fram till en planering av nya stadsdelar. Men det är lika möjligt att den ger upphov till en planering av nya arbetstill-

fällen i regioner där folk kan lösa sina bostadsproblem med ett minimum av samhällsstöd eller till planer för en rehabilitering av gamla stadsdelar. Det är uppenbart att den planeringstyp jag föreslår kommer att problematisera en hel rad av de föreställningar som ligger till grund för mönsterplaneringen." (s 242)

För en mera detaljerad beskrivning av den generativa planeringens konkreta form hänvisar jag till Brox (1969 a), (1969 b) och (1972).

Ett generativt planeringssätt innebär inte att de människor som har problem rörande förvaltning och planering inte behöver ta hjälp av experter för att lösa dem. Det innebär inte heller att den kollektiva nivån försvinner. Det viktiga är att vi får en planeringsprocess som utgår från en problematisering där boendet på den lokala nivån aktivt delta i själva problematiseringen. Boende, politiker och experter som rådgivare ingår då i problemformuleringsfasen.

Eftersom boendet sällan kan vara en enskild angelägenhet måste boendeproblem formuleras kollektivt, d v s på en nivå ovanför den enskilda.

Eftersom, å andra sidan, problem på kollektiv nivå gäller individerna måste den kollektiva formuleringen bottna i den enskildes formulering av sitt utvecklingsproblem i förhållande till boendet.

Tidigare framhöll jag den centrala frågan om mänsklig materiell överlevnad och utveckling som har att göra med det ekonomiska utrymme som står människan till buds. Mot bakgrund av den frågan kan Brox' analys och förslag till förändring av planeringspraxis mot en generativ sådan granskas. Frågan är då om inte denna planeringspraxis bättre passar, på lång sikt, människans hanterande av också naturgivna och ekonomiska resurser.

10.3.4 Nödvändigheten av ett utrymme för problematisering

Den tudelade och balanserade struktur som idag karakteriserar boendekompetens kan brytas endast om nya problem som kräver omstrukturering av funktionssättet förs in. Detta kan tvinga fram utvecklandet av en kollektiv och individuell kompetensstruktur. Det blir då fråga om att söka de integrerade funktionssätt som krävs för att de nya problemen skall kunna hanteras.

Det pedagogiska problemet blir i första hand att försöka bidra till skapandet av ett utrymme som möjliggör för människor att själva aktivt formulera boendeproblem. Detta utrymme måste vidare utformas så att det kan bli utgångspunkten för en framtida planerings- och förvaltningspraxis.

Nödvändigheten av att upphäva motsägelsen mellan att planera för och att planera med människor blir i grunden det som kan legitimera ett pedagogiskt ingripande. Kravet på utveck-

ling av ett adekvat utrymme för problemformulering utgör däremot utgångspunkten för det pedagogiska perspektiv som måste styra ett möjligt ingripande.

10.4 Problematiseringsutrymmet som perspektiv för ett pedagogiskt ingripande

Tillgången till ett utrymme för problematisering utgör alltså en nödvändig förutsättning för att människan skall kunna konstruera ett handlingsinriktat förhållningssätt till omvärlden. Därmed blir frågan om tillgången till ett sådant utrymme ett grundläggande pedagogiskt perspektiv för pedagogiska åtgärder. Utrymmet ifråga gäller tillgång till möjligheten av artikulering av individuella och kollektiva utvecklingsproblem.

(1) Att anlägga ett pedagogiskt perspektiv på boendeutformningen blir enligt detta synsätt detsamma som att identifiera möjligheter och hinder för människor att artikulera sina utvecklingsproblem som utgångspunkt för åtgärder inom planering och förvaltning. Det är då det problemformulerande utrymmet som bör vara objektet för det pedagogiska ingripandet, inte själva planerings- och förvaltningsprocessen.

För boendets del skulle fokus ställas mot den problemformulerande fasen, vad gäller såväl metoder (formen att artikulera problemen) som innehållet i denna artikulering. BFR säger i sin programskrift (1975) beträffande tänkbara forskningsinsatser om själva planeringsprocessen:

> "Processaktörerna bör som problembeskrivare således kompletteras med politiker, allmänhet och brukare utanför det direkta bebyggelsepåverkande systemet, vilket bl a motiveras av att de professionella aktörerna till följd av de genom yrkesrollerna invanda mönstren, kan ha svårt att se utöver de egna och kortsiktiga problemen". (s 37)

Här identifieras en del av det pedagogiska problemområde som avser boendets utformning. I samma skrift delas planeringen in i delprocesser, som svarar mot olika nivåer i beslutskedjan, från statliga till bebyggelsenära beslut. Mot bakgrund av det pedagogiska perspektiv som jag beskrivit skulle själva problemformulerandet ses som en väsentlig process, oavsett på vilken nivå åtgärderna lokaliseras.

(2) Ett pedagogiskt perspektiv implicerar inte enbart åtgärder för att skapa ett problemformulerande utrymme på en kollektiv planerings- och förvaltningsnivå. Det innebär också att åtgärder vidtas på en lokal boendenivå. Det är här som projekt av typ "Fagersjö" har sin pedagogiska betydelse. Det gäller här inte enbart kontakt och dialog mellan människor. Det blir också betydelsefullt att kunna delta i expansionen av människors utrymme för utveckling genom att bidra till uttolkningen av människors uppfattning av sitt boende. Sådan uttolkande verksamhet kan bidra till utvecklandet av

kulturellt förankrade gemenskaper som ger uttryck för de möjligheter som boendet innebär.

Boendets möjligheter och hinder kan således identifieras på olika nivåer. Det viktiga är att vi inte tillåter någon nivå att bli ett självstyrande slutet system.

(3) Det pedagogiska perspektivets normativa utgångspunkt kan därmed komma till uttryck i den styrning som det innebär att problematiseringsutrymmen knyts till mänskliga utvecklingsproblem och i att konkreta sociala, personliga och materiella omständigheter fyller utrymmet. En viktig pedagogisk uppgift blir därmed att undersöka om utvecklingsproblem på en individuell nivå, som i sig kräver hantering av omständigheter i den personliga kontexten (reflektion), också får konsekvenser för omständigheter i andra kontexter på både en individuell och kollektiv nivå. Mänskliga utvecklingsproblem bör knytas samman med olika handlingsstrategier för integrering av individuell och kollektiv funktionsnivå.

KAPITEL 11 MÖJLIGHETEN AV DET PEDAGOGISKA INGRIPANDET - ETT NÖDVÄNDIGT BEAKTANDE INOM RAMEN FÖR EN REFERENSMODELL

Det pedagogiska perspektivet i termer av problematiseringsutrymme vid förvaltning och planering av boendet diskuterade jag i föregående kapitel. Här var det frågan om legitimering av ett möjligt ingripande i boendet. För att realisera problematiseringsutrymmet krävs åtgärder. För detta krävs i sin tur en referensmodell mot vilken vi kan bedöma olika åtgärders pedagogiska konsekvenser.

För att åtgärder skall få pedagogiska konsekvenser måste vissa bestämda problem utredas. Relationen mellan åtgärder och tänkt pedagogisk effekt måste klarläggas, liksom innebörden av den tänkta effekten. Kapitel 11 indelas därför i tre delar.

Först diskuterar jag den funktionella och instrumentella relationen mellan åtgärder och pedagogiska effekter. Därefter försöker jag visa hur vi kan föreställa oss innebörden av en pedagogisk konsekvens i de fall det pedagogiska perspektivet är att bidra till etablerande av ett problematiseringsutrymme. Till sist pekar jag på de grundläggande problem som åtgärder måste bemästra för att ge pedagogisk konsekvens inom ramen för boendeutformningen. De problemen utgör utgångspunkten för referensmodellen.

11.1 Relationen mellan åtgärder och påverkan av en subjektbaserad utvecklingsprocess

I den pedagogiska verksamheten skiljer jag mellan tre grundläggande beståndsdelar: det pedagogiska perspektivet, de pedagogiska åtgärderna och den pedagogiska (utvecklings-) processen.

Med pedagogiskt perspektiv avser jag artikuleringen av syftet och möjligheten med den pedagogiska verksamheten. Här gäller det att identifiera på vad sätt det som är önskvärt också kan förverkligas. I föregående kapitel identifierade jag problematiseringsutrymmet som ett pedagogiskt perspektiv och nödvändig förutsättning för att människor skall kunna konstruera ett handlingsinriktat och kompetent förhållande till sin omvärld. På den pedagogiska perspektivnivån blir alltså utrymmet för problematisering som del av människors totala förhållningssätt till omvärlden en viktig teoretisk fråga. Här samordnas föreställningen om det normativt önskvärda med det utvecklingsmässigt möjliga. Det önskvärda transformeras inom ramen för det pedagogiska perspektivet till en för det pedagogiska ingripandet fruktbar artikulering av hur det önskvärda kan realiseras mot bakgrund av det möjliga.

Med pedagogiska åtgärder avses de aktiviteter som krävs för att det pedagogiska perspektivet skall omsättas i praktisk påverkan av en icke önskvärd utvecklingstrend. Dessa åtgärder

måste dock vara riktade mot såväl den pågående utvecklingen som förändring av det pedagogiska perspektivet. Krav kan nämligen komma att resas av de människor som utsätts för det pedagogiska ingripandet och dessa krav bör då kunna riktas mot det pedagogiska perspektivet.

Med pedagogisk process avses den utveckling som kommer till stånd i och med att man med pedagogiska åtgärder griper in i en pågående och naturlig utvecklingsprocess. (Jfr kapitel 6)

I det naturliga utvecklingsförloppet förekommer endast ett subjekt, den person som svarar för konstruerandet av själva förloppet. I en pedagogisk process förekommer två subjekt i och med att pedagogen också blir subjekt, nämligen i relation till syftet att vilja förändra en pågående process. De båda subjekten kallar jag här för enkelhetens skull "subjekt" och "pedagog".

För subjektet är kompetensutvecklingen att betrakta som en biprodukt i förhållande till förändringen av de kontextuella omständigheter som omger honom. För pedagogen är däremot kompetensutvecklingen att se som det primära. Här bör noteras att "pedagogen" kan vara var och en som har möjligheten att ingripa i en naturlig utvecklingsprocess och som syftar till att påverka den, t ex planerare, arkitekter, som via pedagogiska överväganden kommer att fungera som pedagoger när de genomför sina vanliga åtgärder.

11.1.1 Den funktionella relationen mellan olika aspekter i den pedagogiska verksamheten

Det pedagogiska perspektivet får funktionell betydelse som en artikulerad styrfaktor för möjligheten till lösandet av enskildas utvecklingsproblem som delar i kollektiva problem. Detta innebär att det pedagogiska perspektivet måste relateras till en naturlig utvecklingsprocess på två sätt. För det första måste föreligga en koppling mellan det pedagogiska perspektivet och den naturliga utvecklingsprocessen som del i en kollektiv och allmän process som gäller för flera än den enskilde. För det andra måste detta perspektiv relateras till den enskildes pågående utveckling. Den första relationen gäller perspektivets förankring i pågående samhällsutveckling. Perspektivet ifråga kan här ses som ett resultat av den dialektik som råder mellan det allmänt önskvärda (normativt förankrade) och det allmänt möjliga. Denna dialektiska relation kan hanteras som ett analysproblem under förutsättning att det önskvärda är förankrat i en allmän och kollektiv artikulering av en naturligt pågående utveckling. Denna artikulering tar sig olika former beroende på vad som karakteriserar den naturliga utvecklingen. För barn är t ex problemet annorlunda än för vuxna i utveckling.

Den andra relationen gäller det pedagogiska perspektivets koppling till den enskilde som individ med individuell utvecklingsproblematik. Denna relation innebär också ett dialektiskt förhållande mellan det pedagogiska perspektivet och en naturlig pågående utvecklingsprocess.

Vi skulle således kunna säga att genom det pedagogiska perspektivet explicitgörs relationen mellan den enskildes utveckling som individ och som del i ett kollektiv. Genom pedagogiska åtgärder kan det pedagogiska perspektivet förankras i en pågående utvecklingsprocess som rör båda de relationer jag tidigare diskuterade.

Om den första typen av relation redan är etablerad, i t ex en politisk viljeyttring, så reduceras de pedagogiska åtgärdernas roll till att föra ut det pedagogiska perspektivet till den pågående politiska manifestationen. Vi skulle då kunna säga att det pedagogiska perspektivet blir en del i den politiska debatten. Om en politisk kollektiv viljeyttring inte föreligger blir de pedagogiska åtgärdernas funktion att möjliggöra en sådan kollektiv yttring av enskildas utvecklingsproblem.

Den andra typen av relation innebär att pedagogiska åtgärder måste kunna bidra till att den nödvändiga dialektiska relationen mellan individuellt utvecklingsförlopp och pedagogiskt perspektiv upprätthålls. Detta medför som en självklar konsekvens att pedagogiska åtgärder kommer att bidra till att den enskilde skapar former som möjliggör för honom att delta i artikulerandet av egna utvecklingsproblem som delar av ett kollektivt utvecklingsproblem.

Den pedagogiska processen kan då beskrivas som det förlopp som uppstår i och med att pedagogiska åtgärder sätts in i den naturliga utvecklingsprocessens individuella och kollektiva dimension.

Den schematiserade uppdelning som jag här gjort gäller den principiella relationen mellan de komponenter som ingår i en pedagogisk verksamhet. I praktiken måste vi självfallet föreställa oss att dessa principiella relationer föreligger samtidigt och på olika nivåer av allmängiltighet. I föregående kapitel beskrev jag föreställningen om problematiseringsutrymmet som ett allmänt pedagogiskt perspektiv utifrån kravet på ett för boende tillgängligt problematiseringsutrymme som utgångspunkt för planerings- och förvaltningsåtgärder. Detta innebär då att t ex frågan om boendekompetensens utveckling upphör att vara ett specifikt boendeproblem och blir en del i en demokratisk samhällspolitisk utvecklingsproblematik. Detta i sin tur innebär en innehållslig koppling mellan pedagogiska åtgärder och en pågående utvecklingsprocess som kvalitativt skiljer sig från det innehåll som kommer till stånd på den mest specifika nivån (relationen enskild individ - det lokala kollektivet).

11.1.2 Åtgärders instrumentella möjlighet till påverkan

Vi kan se på mänsklig inlärning som möjlig på grund av att vissa beteenden förstärks (se t ex Skinner, 1969). Utlärande blir då instrumentellt möjligt om man samtidigt som en person visar ett önskvärt beteende, skapar förstärkande förutsättningar hos personen ifråga. Även om denna syn på inlärning och utlärande är oförenlig med det pedagogiska betraktelsesätt jag diskuterat, illustreras dock med exemplet nödvändigheten av att vi inte betraktar den pedagogiska verksamheten som enbart en samhällsfilosofisk fråga. Vi måste kunna svara på frågan hur en önskvärd utveckling, med hänsyn till ett pedagogiskt perspektiv och med hän-

syn till den påverkan som ett subjekts insikt i den egna utvecklingen medger, kan komma till stånd hos den som utsätts för påverkan.

När jag talar om ingripande i en process avser jag inte tillämpandet av någon yttre kraft på en process så att denna ändrar riktning. I kapitel 5 och 8 redogjorde jag för Piagets forskning som visar att det pedagogiska ingripandet på det psykologiska planet kan förklaras i termer av människans aktiva strukturering av kompetens.

Piaget (1968) diskuterar skillnaden och beroendet mellan genes och struktur. Här karakteriserar han genesen som den aktiva process genom vilket möjliggörs tillstånd A:s transformation till tillstånd B. Denna genes kan förstås endast som ett aktivt ingripande av en person som reflekterar över tillstånd A:s möjlighet att generera tillstånd B. Genom att söka sig fram via olika möjliga och approximativa formuleringar av tillstånd B kan den person som befinner sig i A nå till B. Det ur pedagogisk påverkanssynpunkt centrala är därför att det endast är den person som befinner sig i utveckling (subjektet) som kan svara för den energi (självreflektion) som krävs för att en nödvändig kompetensutveckling skall bli möjlig. Ett pedagogiskt ingripande blir således möjligt endast om vi betraktar den pedagogiska åtgärden som en betingelse i den genes som subjektet självt svarar för. Att människor har behov eller motiv blir då ur pedagogisk synpunkt ointressant. Det är inte via behovstillfredsställelse som pedagogisk påverkan är möjlig. Behov och behovstillfredsställelse är betingelser som gäller människan som art. Pedagogisk påverkan kommer till stånd i den mån som den pedagogiska åtgärden ingår som en funktionell del i en persons generativa omstrukturering av tidigare kompetensstrukturer.

Mot bakgrund av ovanstående diskussion kan den pedagogiska åtgärden förväntas bli en funktionell del i en strukturerad genes genom två helt olika slag av åtgärder, som med hänsyn till olika utvecklingssituationer kan vara komplementära. Den ena åtgärden kan ses som ett medvetet pedagogiskt ingrepp i människors livsomständigheter så att befintliga kompetensstrukturer inte längre kan användas för att hantera omständigheterna ifråga. Det andra slaget av åtgärd kan bäst beskrivas som ett etablerande av partnerförhållande. Partners kan påpeka brister i en kompetensstruktur med avseende på möjligheten att hantera olika livsomständigheter eller peka på olika sätt att omstrukturera ett etablerat sätt att tänka.

Den förstnämnda typen av åtgärd illustrerar Bruner (1966) när han, mot bakgrund av föreställningen om det önskvärda i att barn erövrar vissa matematiska begrepp, ingriper genom att utsätta barnen för sådana miljöomständigheter som hos barnet tvingar fram en strukturering av begreppen ifråga. Den andra typen av åtgärd använde Freire (1972 och 1974) när han arbetade med dialogpedagogik vid undervisning av lantarbetare i Brasilien och Chile. Genom dialog medvetandegjordes människorna om de strukturer som de bör kunna utveckla hos sig själva för att kunna hantera sin livssituation.

Man kan förstå det pedagogiska ingripandets instrumentella möjlighet genom att betrakta ingripandet som en betingelse som möjliggör subjektets eget skapande av nya strukturer. Det pedagogiska ingripande som skall främja människors möjlighet att etablera ett subjektbaserat och kompetent förhållande till sin omgivning måste därför också betraktas som ett ingripande i den genes som en enskild persons utveckling ger möjlighet till.

Sådana tidigare utvecklade förhållningssätt som speglar ett subjektförhållande till omvärlden kan här bli potentiella resurser för den önskvärda och nödvändiga genesen. Endast i den mån som en pedagogisk åtgärd främjar en enskilds utveckling, från att vara objekt i en konkret situation till att bli subjekt, kan ingripandet försvaras visavi den enskilde. Det är m a o frågan om att i en konkret påverkanssituation utgå från en subjektposition med dess utvecklingsproblem. Ur pedagogens perspektiv blir subjektpositionen kollektiv och generaliserad.

Det är i själva uppbrytandet av en subjektposition, i dels en specifik och individrelaterad, dels en kollektiv och mera generell position, som den pedagogiska verksamheten kan få karaktär av kompetensbefrämjande instrument för att skapa framtida förhållanden. Denna instrumentella möjlighet kan dock realiseras endast om den konkreta pedagogiska åtgärden införlivas av den enskilde i dennes genes. Man måste således kunna identifiera möjligheten för den önskvärda kompetensens utveckling att framträda hos den enskilde och kollektivet. Människor måste dock själva inse betydelsen av att sträva mot detta mål.

11.1.3 Föreställningen om ett pedagogiskt utrymme och den analytiska funktionen av en pedagogisk referensmodell.

I det följande kommer jag att använda begreppet utrymme för att underlätta identifiering av det sätt på vilket åtgärder kan få önskvärda konsekvenser. Utrymme är det krav som ställs på en omgivande kontext för att handling skall kunna utföras där. Såväl naturgiven som offentlig och privat kontext berörs således av kravet på utrymme.

Med pedagogiskt utrymme avses de krav som ställs på kontexten omkring pedagogiska ingripanden. Möjligheten att åtgärder når effekt beror ju inte enbart av de fenomen som skall förändras utan också av de förutsättningar omkring åtgärderna ifråga som föreligger. Det måste konstrueras och upprätthållas. Det pedagogiska utrymmet konstrueras alltså av pedagogen.

Pedagogisk referensmodell har jag tidigare använt som ett begrepp synonymt med kriterier för bedömning av pedagogiska ingripandens konsekvenser. Referensmodellen gäller mera precist en föreställning om de aspekter hos åtgärder som kan bidra till upprätthållandet av det utrymme för dialog och förändring av omständigheter som krävs för att den naturliga processen skall bli pedagogisk. Den pedagogiska referensmodellen får därmed en instrumentell funktion. Det pedagogiska utrymmet måste medge såväl det pedagogiska perspektivet som subjektets reglerande funktion med avseende på den slutliga utformningen av de specifika åtgärderna. För att referensmodellen skall kunna användas för att identifiera det nödvändiga pedagogiska utrymmet krävs att två förhållanden klargörs.

(1) Det måste klargöras hur detta utrymme skall se ut innehållsmässigt med avseende på möjligheten av en dialogbaserad interaktion mellan subjekt och pedagogiskt perspektiv, med pedagogen som dialogpartner. Utrymmets innehåll måste kunna bidra till att lösa de problem som uppstår vid etablerandet av det pedagogiska perspektivet som ett gemensamt sakförhållande. Det kan t ex gälla skillnaden mellan subjektets problematisering av sin situation och föreställningen om ett idealt utrymme för problematisering såsom pedagogen uppfattar detta. Vilka åtgärder krävs för att detta avstånd skall minskas? Kring vilket sakinnehåll måste utrymmen vara uppbyggda? Vad bör temat för dialog bestå av? (Jfr här kapitel 12. I avsnitt 12.3.1 ges exempel på tematisering inom en pedagogisk referensmodell.)

(2) Lokaliseringen av utrymmet måste ske så att det förankras i nära anslutning till den naturligt pågående utvecklingen. Det rör sig då inte enbart om den fysiska lokaliseringen utan (främst) om omständigheter i naturgiven, offentlig och privat kontext som måste relateras till processen. Att lokalisera det pedagogiska utrymmet i nära anslutning till en pågående utvecklingsprocess ses alltså som önskvärt. Detta innebär då att vi måste kunna identifiera de åtgärder som krävs för att samtliga de kontextuella fenomen som omger människan skall få förankring i det pedagogiska utrymmet. Detta är på sätt och vis också en innehållsfråga och tangerar alltså nära punkt 1 ovan. Subjektet måste kunna hantera situationer i det pedagogiska utrymmet genom egen reflektion, genom kommunikation med andra och genom hanterandet av naturgivna omständigheter.(I avsnitt 12.3.2-5 ges exempel på ovanstående)

11.2 Innebörden av föreställningen om pedagogisk konsekvens

11.2.1 Problematisering som pedagogisk utgångspunkt

Problematisering som innehållsmässig utgångspunkt för en pedagogisk process har behandlats av flera pedagoger som uppfattar den pedagogiska verksamhetens syfte så att människors förhållande till omvärlden skall främjas. Sandgren (1974) betonar nödvändigheten av att se pedagogisk påverkan utifrån människors möjlighet att själva aktivt delta i problemformuleringen, snarare än som en fråga om att överföra faktakunskaper eller specifika färdigheter. Brunander (1975) har utifrån överväganden om pedagogiska åtgärder inom ett företag dragit slutsatsen att den pedagogiska processen måste utgå från människors aktiva delaktighet i problemformuleringen, om målet är att människor skall utveckla ett aktivt förhållande till miljön. Illeris (1974) ger exempel på försök att i praktiken utveckla en pedagogisk verksamhet som i grunden utgår från människors aktiva medverkan i sin egen utbildning (Roskilde Universitets Center). Qvarsell (1976) utgår från en analys av människans möjlighet till utvecklandet av konstruerande förhållningssätt och identifierar bl a avsaknaden av attackinställning till omgivningen som ett viktigt pedagogiskt problem.

Problematisering som utgångspunkt för pedagogiska processer finns således dokumenterat som ett såväl teoretiskt som empiriskt/praktiskt väsentligt perspektiv för den pedagogiska påverkan som kan bidra till förverkligandet av människors möjlighet till kompetensutveckling. Praktiskt förefaller det dock som om denna utgångspunkt som perspektiv för pedagogisk påverkan stöter på svårigheter av skilda slag. Det uppstår t ex lätt situationer där skenproblem, med avseende på såväl den enskildes som kollektivets utveckling, bildar utgångspunkten för en pedagogisk process. Brunander (1975) diskuterar detta och tar fram upplevda motsättningar och tendensen att vilja fly från situationer som medför nya problem. Ödman (1971) beskriver samma slag av svårighet vid försök att främja problemorienterad undervisning vid zigenarskolan i Årsta. De konflikter som uppstod resulterade i ett avbrytande av det pedagogiska projektet.

Även när det gäller den egna närmiljön, t ex boendet, kan vi förutse svårigheter när det gäller problematisering av den egna utvecklingssituationen. Viljan att upprätthålla ett problematiseringsutrymme beror på den insikt i betydelsen av ett sådant som kan växa fram under den pedagogiska processen.

Tidigare talade jag om pedagogiskt utrymme som specifika krav på de betingelser som omger ett pedagogiskt ingripande. Här avses med problematiseringsutrymme det utrymme som krävs i och med att problematisering måste uppfattas som en aktiv verksamhet av den boende som subjekt. Min tes är att människor kommer att upprätthålla ett sådant utrymme endast om de själva inser betydelsen av och relevansen i detta i relation till sin egen situation.

Utrymmet för problematisering måste alltså utformas som en konkret och igenkännbar möjlighet för människor.

11.2.2 Föreställningen om utrymmet som objekt för den pedagogiska verksamheten

I det här avsnittet kommer jag att använda några av de begrepp jag tidigare beskrivit.

Som framgår av kapitel 4 står termen privat kontext för de omständigheter som finns inom individen och som inte är omedelbart tillgängliga för andra. Naturgiven kontext avser sådana fysiska omständigheter som finns omkring människan och som kan assimileras endast genom att hanteras. Den offentliga kontexten har skapats av människor, den avser inte fysiska ting och den finns tillgänglig för andra människor. Det rör sig här om invävda nätverk av värderingar, kultur, språk, normerande regler.

Låt mig ta ett exempel på konkret utrymme där samtliga tre slag av kontexter kommer in. En bro är en omständighet i den offentliga kontexten i dess möjliga användbarhet för flera människor. Samtidigt är den en del av den naturgivna kontexten eftersom det rör sig om en fysisk struktur. Bron upptar då ett utrymme som bärs upp av såväl den offentliga som den naturgivna kon-

texten. I båda fallen krävs utrymme, dock inte samma slag av utrymme. Bron som offentlig kontext-del kräver utrymme i den meningen att det måste skapas regler för dess användande. Även människans privata kontext berörs när bron som utrymme skall tas i anspråk.Här krävs människans insikt i brons transportmöjligheter. Samlingsbegreppet för alla de förutsättningar som krävs för att bron skall kunna fungera kan då vara "utrymmeskrav". Alla de omständigheter som, inom privata, offentliga och naturgivna kontexter, krävs i form av ett utrymme för brons funktion kan relateras till varandra med avseende på själva problemet att ta sig över t ex en flod.

Det här problematiseringsutrymmet är i sig en förutsättning för det som till sist skall komma ut ur den pedagogiska processen, nämligen kompetensutrymme, dvs utrymme att utöva en kompetens inom t ex boendet. Problematiseringsutrymmet tillåter upptäckt av olika omständigheters möjliga relation till varandra. Det måste alltså alltid föregå kompetensen att finna lösningar på problem. I problematiseringsfasen relateras olika omständigheter i omgivande kontexter till varandra och till subjektet. I detta utrymme för problematisering ryms därför framtiden i form av önskvärdheter, nuet i form av existerande betingelser och möjligheter och det förgångna i form av erfarenheter.

När utvecklingsproblem inom ett problematiseringsutrymme får en lösning transformeras detta till ett kompetensutrymme, vilket i sin tur kan utgöra en grund för fortsatt utveckling. Problematiseringsutrymmet gäller alltså de förutsättningar som medger utveckling av en frågande och upptäckande inställning till miljön, medan kompetensutrymmet gäller de förutsättningar som krävs för att olika omständigheter skall kunna på ett funktionellt sätt relateras till varandra.

Skillnaden mellan kompetensutrymme och problematiseringsutrymme ligger i handlingen att relatera olika förutsättningar till varandra. Ett problematiskt relaterande och ett kompetent relaterande är två olika slag av verksamheter.

Termen pedagogiskt utrymme, som jag tidigare använt, står däremot för det pedagogiska ingripandets behov av förutsättningar för att problemen skall kunna relateras till varandra av de boende.

11.2.3 Problematiseringsutrymmets uppbyggnad och åtgärders verkan

För såväl problematisering som kompetens krävs att den enskilde kan strukturera en rationell bild av de fysiska och sociala möjligheter som bör föreligga för att handling skall initieras och problem lösas. Det krävs också tillgång till sådana förutsättningar som ger kollektiv av individer möjlighet att utnyttja utrymmet.

Kompetens- och problematiseringsutrymmen bestäms också av den sammansättning fysiska egenskaper som krävs för att utrymmet skall få pedagogisk konsekvens.

Kompetens och problematisering kräver alltså utrymmen som i sin tur bestäms av tre olika slag av omständigheter (privat, offentlig, naturgiven), som är oberoende av varandra men samtidigt yttringar av samma kompetens och därmed relaterade funktionellt till varandra.

Pedagogiska åtgärder kan då diskuteras mot bakgrund av hur förändringar i någon kontext kan förändra hela utrymmets uppbyggnad. Inom pedagogiken har funnits en tendens att enbart diskutera förändringar i den privata kontexten och att endast vagt antyda hur förändringar i denna kontext är relaterade till andra omständigheter. Detta är naturligt eftersom pedagogiska åtgärder i första rummet syftar till att främja utveckling av kompetensens yttring i den privata kontexten. De pedagogiska åtgärdernas mål är ju inte att bygga broar eller att skapa sociala normer och värderingar. Vi kan dock inte ignorera att samtliga kontexter måste beaktas om åtgärder skall få konsekvenser.

Vari kan då den pedagogiska åtgärdens verkan bestå? Via den offentliga eller naturgivna kontexten får individen tillgång till ett specifikt innehåll i den privata kontexten, ett innehåll som kan assimileras med hjälp av den struktur som finns tillgänglig. Individen kan också ackomodera en tidigare etablerad struktur till den form som det nya innehållet kräver. Vad som måste understrykas här är alltså att det endast är via offentlig och naturgiven kontext som åtgärder kan få pedagogisk konsekvens, dvs kan bidra till utveckling av människans privata kontext.

Mot bakgrund av detta resonemang om kontexter kan vi precisera de pedagogiska åtgärdernas relation till hinder och möjligheter för individens utveckling.

11.2.4 Åtgärder visavi hinder och möjligheter för konstruktion av problematiseringsutrymmet

Det grundläggande problemet med pedagogiska åtgärder kan bäst förstås om det pedagogiska utrymmet ses som inneslutande en förändringsprocess. Vid en viss tidpunkt har vi pedagogens föreställning om det ideala problematiseringsutrymmet. Den föreställningen är här i första hand ett fenomen i pedagogens privata kontext. Subjekten i utveckling har sina individuella utrymmen för problematisering, uppbyggda kring privat, offentlig och naturgiven kontext. Problemet är för pedagogen att vid en senare tidpunkt ha lyckats etablera ett problematiseringsutrymme som består av såväl pedagogens föreställda som subjektets faktiskt existerande utrymme. Denna syntes kommer då givetvis inte att vara identisk med det idealt föreställda utrymmet. Praktiskt består svårigheten i att kunna identifiera de omständigheter i det ideala utrymmet som överensstämmer med enskilda, subjekts förutsättningar.

Kommunikation mellan människor med likartade problematiseringsutrymmen blir en del av en för flera människor gemensam offent-

lig kontext. Man kan också aktivt förändra en omständighet i subjektets naturgivna kontext så att den kommer att överensstämma med motsvarande omständighet i det ideala problematiseringsutrymmet. Den första åtgärden kan kallas dialog och dess syfte är erfarenhetsutbyte. Den andra åtgärden är ett manipulativt ingrepp och dess syfte är att konfrontera personer med nya omständigheter som delar av ett problematiseringsutrymme.

Det centrala och viktiga med de pedagogiska åtgärderna är den successiva uppbyggnaden av nya utrymmen. Denna uppbyggnad måste innebära ett närmande till en senare tidpunkt. De specifika svårigheter som kan uppstå här måste ses som hinder för den pedagogiska processen. Att generellt ange vari dessa hinder kan bestå är omöjligt. Varje process uppvisar inom ramen för sitt pedagogiska utrymme specifika hinder. Detta utesluter dock inte att etablerandet av problematiseringsutrymmen kring t ex boendet kan uppvisa hinder i den personliga, offentliga och naturgivna kontexten, hinder som kan anses vara generellt giltiga för just boendesituationen.

11.3 Problem som bör kunna lösas med pedagogiska åtgärder inom ramen för boendets utformning

11.3.1 Att ha en subjektsyn som utgångspunkt för det pedagogiska ingripandet

Det pedagogiska ingripandet framträder för subjektet som ett främmande kontextuellt fenomen. Ur subjektets perspektiv kommer det att uppfattas som något som inte naturligen hör samman med den utveckling som han är inne i. Dessa nya omständigheter kommer inte att uppfattas som självklara eller naturliga delar. Kontakten mellan pedagogiska åtgärder och den naturliga utvecklingsprocessen kan beskrivas som en form av konfrontation. Med konfrontation avser jag här inte något i negativ mening konfliktladdat och det föreligger ingen apriori motsägelse mellan konsekvenserna av det pedagogiska perspektivet och subjektets naturliga utveckling.

11.3.2 Boendes aktuella tillgång till ett problematiseringsutrymme

Mot bakgrund av den trend som beskrevs i kapitel 10 beträffande kompetensen hos boende torde en rimlig hypotes vara att människor har möjlighet att problematisera i första hand sitt förhållande till fritid och till specifika aspekter av boendet, t ex bostaden. Den offentliga kontext som skulle kunna vara utgångspunkt för utveckling, dvs ingå i problematiseringsutrymmet, kan förmodas bestå av samspelet med vänner och släktingar utanför boendeområdet. Detta kollektiv har då mycket litet att göra med boendeområdets faktiska utveckling som en materiell omständighet i det fysiska rummet. Det finns förmodligen få omständigheter i den

offentliga kontexten som skulle kunna möjliggöra dialog kring problem av gemensam art i själva boendet. Det saknas bl a normsystem för hur man närmar sig grannar för att dryfta problem och för hur man kan gripa in i förvaltning och planering för att få hjälp med lösandet av konkreta boendeproblem. Den enskildes utrymme för problematisering blir därmed privatiserat i förhållande till andra boende och kommer att innefatta sådant som den enskilde själv kan klara av.

Även om jag inte syftar till att ange hur boendes problematiseringsutrymme faktiskt ser ut kan det här vara på sin plats att konkretisera ovanstående förmodanden beträffande tillgång till problematiseringsutrymme.

Skantze & Kärnekull (1975) (se även kapitel 1) redogör för diskussioner och problem som boende i ett hyreshusområde i Luleå uppfattar i och med att bostadsområdet skall förändras. Här visas nödvändigheten av att förändring och utveckling görs inom ramen för gemensamma utrymmen, där förvaltande myndigheter, boende själva som kollektiv och individer tillsammans problematiserar sådana omständigheter som krävs för att boendet skall kunna förbättras. Följande citat från samtal med boende i Luleå visar hur förhållandet till andra boende och till förvaltningsapparaten problematiseras.

> "Jag var på väg (att delta i ett planeringsmöte) men det rann ut i sanden. Jag tycker att det var mest smågrejor de fick bestämma om, är det verkligen så mycket man kan påverka, man är ju en mot så många". (s 18, parentesen min.)

> "Jag har inte märkt något samarbete. Har sått lite blommor själv, men nu har de blivit uppgrävda. Här har man sått var och en för sig. Det är ett bra område. Man hälsar på varandra. Jag jobbar på kvällarna och har just inte tid med umgänge eller kvällsmöten. Planeringen har inte haft så stor betydelse". (s 14)

Flera citat från Luleå-studien speglar avsaknaden av sådana omständigheter som skulle göra det möjligt att på ett naturligt sätt utveckla kontakt med människor, kontakt som skulle kunna leda till att enskilda problem sågs som gemensamma. Skantze & Kärnekull drar följande slutsats vad gäller människors möjlighet att fruktbart utveckla kompetens i sitt förhållande till boendet.

> "Människor har många viktiga erfarenheter av bostadsområdet, hur det är och fungerar, och har stor kompetens att kunna utveckla kunskapen tillsammans med andra i deras område. Det är viktigt för planeringen såväl som för de boende själva att denna kunskap och kompetens utnyttjas, utvecklas och får chans att omsättas i handling. Det ligger en fara i att man från planeringsnivån ser de boendes medverkan som en teknisk angelägenhet, att man objektifierar dem. Vi anser alltså inte att det räcker med att ta fram vissa åsikter för att ta med dem i beräkningen när man sedan planerar området." (s 37)

De omständigheter som däremot reglerar problematiseringsutrymmet för boende i det aktuella området i Luleå finns inom snäva gränser. Den pedagogiskt intressanta frågan blir då hur frågor som nu handläggs på skilda nivåer kan komma att bli innehåll i ett mera omfattande problematiseringsutrymme för boende och förvaltning.

11.3.3 Boendet som axel för att etablera utrymme för problematisering

De flesta omständigheter kring vilka människor kan skapa utrymme för utveckling gäller givetvis deras situation i samhället i stort, dvs inte begränsat till enbart boendet. För t ex ensamstående föräldrar blir givetvis sådant som barn på daghem, dagliga inköp, tid att umgås med barnen etc omständigheter kring vilka man problematiserar. Boendet ingår möjligen som en del. På frågan om själva boendet är den naturliga utgångspunkten för ett pedagogiskt ingripande kan alltså inte svaras enkelt och entydigt ja eller nej.

Brox (1974) (jfr kapitel 10) säger apropå den generativa planeringsmodellen:

> "Det är möjligt att en metod som denna också kan leda fram till en planering av nya stadsdelar. Men det är lika möjligt att den ger upphov till en planering av nya arbetstillfällen i regioner där folk kan lösa sina bostadsproblem med ett minimum av samhällsstöd eller till planer för rehabilitering av gamla stadsdelar." (s 242)

Här uttrycker Brox något som också gäller konsekvenserna av ett pedagogiskt ingripande i en specifik situation. Om det i den praktiska pedagogiska verksamheten visar sig att de flesta människor tenderar att skapa problematiseringsutrymmen kring en axel som inte är identisk med den som pedagogen utgår ifrån, måste givetvis pedagogen kunna ifrågasätta rimligheten i sitt val av axel. Det är detta som är innebörden i att hävda att subjekten (de boende) måste ha möjlighet att interagera med det pedagogiska perspektivet.

11.3.4 Att välja sätt att identifiera problem

För att föreställningen om problematiseringsutrymmen skall vara användbar som pedagogiskt perspektiv krävs att den specificeras med avseende på dess möjliga förverkligande utifrån olika möjliga sätt att relatera förutsättningarna till varandra. En sådan bestämning blir nödvändig särskilt om det pedagogiska ingripandet skall kunna komma att förskjutas i samband med att individuella, kollektiva och mera omfattande utrymmen skapas.

(1) Inom den offentliga kontexten kan tre olika slag av förutsättningar urskiljas med hänsyn till förekomsten av dem på tre funktionellt urskiljbara nivåer. Vi har sådana omständigheter som kan finnas på lokal nivå, sådana som gäller planerings- och förvaltningsnivån och sådana som finns inom ramen för mera övergripande samhällspolitiska och kommunalpolitiska

frågor. Därutöver har vi så de omständigheter som är offentliga men endast indirekt rör boendet, t ex samhällsnormer, värderingar, intressekonflikter etc och de tillgångar till maktmedel som kan finnas för denna offentliga sfär.

(2) Inom den naturgivna kontexten har vi sådana fysiska omständigheter som direkt rör boende i den fysiska miljön. Dessutom finns då också indirekt verksamma faktorer utanför den direkt omgivande miljön, t ex naturtillgångar, klimatologiska faktorer m.m.

(3) Inom den personliga kontexten har vi människors möjlighet att konstruera ett handlingsinriktat kompetent förhållande till övriga fenomen inom problematiseringsutrymmet. Boendes avsikter att utveckla sitt förhållande till boendet ingår också.

Möjligheten att bygga upp ett kompetent förhållande till boendet inom ramen för sådana problematiseringsutrymmen beror dock av hur boende själva kan problematisera relationen mellan de ovanstående faktorerna. Det räcker alltså inte att enbart ange vilka fenomen som bör beaktas i ett utrymme för att detta skall bli idealt. Det måste också vara möjligt för boende att problematisera relationen mellan de ingående delarna.

Det är nödvändigt att omständigheterna görs flexibla i relation till varandra, dvs att de blir möjliga att assimilera. Att åtgärda detta är dock endast en förutsättning för fullständighet när det gäller utrymmets innehåll. Det medför inte att utrymmet får karaktär av problematiseringsutrymme till skillnad från annat utrymme för handling. Den boendes intention att handla måste också kunna främjas av karaktären på problemrelationen.

Därmed är vi tillbaka till utgångspunkten. Pedagogiska ingripanden i boendet möjliggörs med hjälp av ett pedagogiskt perspektiv som också gäller arten av utrymme för problematisering. Att beskriva de ingående betingelserna i relation till varandra förutsätter ett annat utrymme än att analysera deras relation till betingelser som förhindrar en förändring. Därför blir det centralt när vi diskuterar problematiseringsutrymmen att vi anger konstruktionen härav i termer av möjligheter, hinder och förverkliganden med avseende på önskvärda relationer mellan kontextuella faktorer.

Mot bakgrund av vad jag skrev i del 2 kan då konstateras att olika fenomen måste kunna ingå i pedagogiska processer på ett sådant sätt att

-motsägelsen mellan betingelser och handlingsintentioner framträder
-betingelsernas relation till bakomliggande orsaker framträder

Det är alltså en avgörande skillnad mellan sådana pedagogiska verksamheter som innefattar identifiering av likheter mellan olika fenomen och sådana som innebär att man söker betingelser som motsäger det önskvärda. I det första fallet blir det svårt att finna de möjligheter och hinder som gäller för den pedagogiska processen. Det andra tillvägagångssättet leder däremot till en differentiering av olika betingelser med avseende på förenlighet och oförenlighet.

Den övergripande generaliseringen beträffande problematiseringsutrymmet byggs sålunda upp kring de möjligheter och hinder som ryms inom ett överordnat system. På så sätt bryts betingelser som vid första påseende uppfattas som en helhet ned i motsägelsefulla beståndsdelar. Kärnan i detta sätt att problematisera relationen mellan olika omständigheter är att det blir viktigt att utgångspunkten för den pedagogiska processen klarläggs. Denna utgångspunkt måste då svara mot individens intentionalitet att handla (tillhör den privata kontexten) men också mot olika nivåer i den offentliga kontexten.

Om syftet med en pedagogisk verksamhet är att främja utvecklandet av handlingskompetens, så kommer det att bli nödvändigt att utföra en motsägelseanalys av ovan redovisat slag. En problematisering som skall vara utgångspunkten för handling innefattar då naturligen också de orsaker som vidmakthåller motsägelsefulla fenomen. För att få en klar bild av sådana orsaker krävs den uppdelning av kontexter som jag gjort i respektive privat, offentlig och naturgiven kontext. Orsakssambandet är ju i grunden och till sin karaktär olika beroende på till vilken kontext en betingelse hör.

11.4 Åtgärdstyper med relevans för boendet - slutsats

Pedagogiska åtgärder innebär alltså att man skapar utrymme för pedagogiskt ingripande i en pågående kompetensutveckling. De slag av åtgärder som står till förfogande här är kommunikativ dialog och direkt förändring av de omständigheter i offentlig och naturgiven kontext omkring människor.

Den kommunikativa dialogen kan få funktionell betydelse för förankringen av det pedagogiska utrymmet i en pågående kompetensutveckling. Dels kan den bidra till att skapa gynnsamma betingelser i den offentliga kontexten (erfarenhetsutbyte), dels kan den bidra till att möjligheter och hinder identifieras i det gemensamma sakförhållandet, boendet. Genom att betingelser skapas i offentliga kontexter och genom att möjligheter och hinder identifieras kan den enskilde genom reflektion skapa eller omstrukturera yttre faktorer via en assimilativ process. Detta förutsätter givetvis också att boende genom operativ delaktighet medverkar vid skapandet av den offentliga kontexten.

En direkt förändring i boendes kontext kan få funktionell betydelse främst genom att den bidrar till att det pedagogiska utrymmet förankras i sådana omständigheter som upprätthåller boendet som strukturerad helhet. Genom att planerings- och förvaltningspraxis förändras, så att problemen som utgör utgångspunkt för denna praxis formuleras med de boende, kan helt nya betingelser växa fram i boendet och framtvinga nya sätt att kommunicera och reflektera kring boendeproblem.

På så sätt kan en förändring av boendebetingelser på planerings- och förvaltningsnivå i den offentliga kontexten kompletteras med direkta förändringar av den naturgivna kontext som bär upp boendet som fysiskt utrymme. Förändringar i naturgiven och offentlig kontext måste sålunda komma att komplettera varandra, liksom direkta förändringar i boendet måste kompletteras med dialog.

En enstaka pedagogisk åtgärd måste således ses i relation till andra åtgärder för att dess funktionella möjlighet att förankra det pedagogiska utrymmet i en pågående kompetensutveckling skall förverkligas. Pedagogiska åtgärders verkan blir möjlig endast om åtgärderna relateras till människors möjlighet att utveckla ett problematiseringsutrymme kring specifika problem utifrån de betingelser som existerar i nuet. När de olika åtgärderna skall genomföras krävs dock hänsynstagande till de möjligheter och hinder som uppstår med hänsyn till den praktiska utformningen av det pedagogiska ingripandet. Dialogen medför andra möjligheter och hinder än det direkta ingripandet i boendestrukturella omständigheter. I nästa kapitel tar jag tydligare upp dessa problem.

KAPITEL 12 GRUNDDRAGEN I EN REFERENSMODELL FÖR DET PEDAGOGISKA INGRIPANDET, MED ILLUSTRATIONER AV DESS ANVÄNDNING

Åtgärder kan alltså få pedagogiska konsekvenser i och med att de kan bidra till att problematiseringsutrymmen kring boendet etableras. Härigenom kan vi identifiera olika möjliga åtgärder för undanröjande av hinder för utveckling. En referensmodell skall alltså användas för att bedöma olika åtgärders konsekvenser i termer av hinderöverskridanden.

Innan jag tar upp grunddragen i en referensmodell som utgångspunkt för bedömning av åtgärders pedagogiska konsekvenser genom att illustrera modellens användbarhet på två olika boendeprojekt, kommer jag att beskriva olika slag av pedagogiska åtgärder som kan komma att gälla för boendeutformning.

Först diskuterar jag strukturella hinder, d v s sådana som föreligger på en övergripande planerings- och förvaltningsnivå. Därefter tar jag upp relationen mellan dessa strukturella hinder och sådana som gäller på den individuella boendenivån. I mötespunkten för strukturella åtgärder och den enskilde boendes möjligheter att påverka sin situation ligger möjligheten att pedagogiskt påverka boendets utformning.

Mot det konstaterandet illustrerar jag till sist hur en referensmodell kan komma till praktisk användning för bedömning av specifika åtgärders tänkbara pedagogiska konsekvenser.

12.1 Att överskrida strukturella hinder

På strukturell (förvaltande och planerande) nivå föreligger såväl hinder som möjligheter. Dessutom är det ur pedagogisk synpunkt viktigt att identifiera hinderöverskridande åtgärder.

12.1.1 Strukturella förutsättningar för utrymmesetablering

De strukturella omständigheter som har förutsättningarna att bli möjligheter vid etablerandet av problematiseringsutrymmen inom ramen för boendet finns alltså på planerings- och förvaltningsnivå. Förutsättningen för detta är dock att man vid planering och förvaltning tar utgångspunkten i problem som boende själva formulerat. Först då kan dessa strukturella processer bli instrument för boende att omdana och utveckla sitt boende.

När jag sammanför planerings- och förvaltningsprocessen med ett pedagogiskt perspektiv är det i syfte att använda den processen som instrument att förverkliga pedagogiska mål. Om detta inte sker finns förutsättningarna att den överordnade nivån medför negativa konsekvenser för människors möjlighet att skapa ett kompetensförhållande till sitt boende.

Pedagogiska åtgärder bör då ses som instrument för att undanröja de hinder som motverkar förändring av planering och förvaltning i en sådan riktning att boende själva får utrymme att problematisera.

12.1.2 Strukturella hinder att överskrida

Här kommer jag att exemplifiera några grundläggande slag av hinder som kan förväntas uppstå vid försök att omvandla planerings- och förvaltningsverksamheten till att bli ett led i en pedagogisk process.

(1) Samhällsstrukturella hinder föreligger i form av olika ekonomiska och samhällspolitiska intressen. I boendefrågor finns såväl ett lönsamhetstänkande som ekonomiska intressen hos olika grupper att bevaka.

Boendet tillhandahålles som ett utrymme för grundläggande behov mot ekonomisk ersättning. Sysselsättningsfrågor när det gäller uppbyggnad, underhåll och sanering av bostadsområden blir här viktiga strukturella hinder. Lokalisering av arbetsplatser i relation till bostäder är frågor som hör hit. Det vore mot den bakgrunden orimligt att föreställa sig att dessa olika intressentgrupper i boendet skulle ge stöd åt en grundläggande förändring av planerings- och förvaltningspraxis utan krav på bibehållande av ekonomiska och samhällspolitiska vinster.

(2) Av ovanstående följer att mycket av den verksamhet som bedrivs på den strukturella nivån kommer att undandras boendes möjligheter att påverka sitt boende genom direkt interaktion med det. Betingelser som på planerande och förvaltande nivå uppfattas som centrala för utvecklandet av boendemiljöer kommer inte att kännas igen som centrala av de boende. Olika intressenter talar olika språk, men det är inte bara fråga om ett sådant kommunikationshinder. Det rör sig om helt olika sätt att varsebli boendet som problem. De personer som ansvarar för förvaltning av boendeområden utan att själva vara direktinvolverade i områdena ifråga kan inte ha boendet som utgångspunkt för konstruktiv problematisering.

(3) Detta leder till en tredje typ av hinder. Det finns en risk att miljöbetingelser och möjligheten att förändra sådana betingelser kommer att mystifieras. Det som händer på en överordnad ansvarsnivå kan lätt komma att uppfattas som ogripbart av dem som får ta de påtagliga konsekvenserna av åtgärder och beslut.

Därmed blir den etablerade tekniken att planera och förvalta boendeområden ett effektivt hinder för människor att själva kunna identifiera grundläggande orsaker till konkreta utformningar, hinder och förutsättningar. Uppkomstbetingelserna för olika företeelser i boendet och möjligheterna att vidta åtgärder för att förbättra blir inte begripliga.

(4) Ett fjärde hinder, närbesläktat med det närmast ovanstående, kan identifieras. Planering och förvaltning domineras idag av ett systemtänkande som för sin funktion kräver förankring i en problematisering som är enkelt översättbar från en situation till en annan. Inom detta system finns därför små möjligheter att tillföra problem som inte kan hanteras på ett enkelt och entydigt sätt i enlighet med systemets funktionssätt. Alla problem som tillkommer måste därför omformuleras så att de passar in i tillgängliga tekniker. Det blir då naturligen enklare att på planerande och förvaltande nivå även formulera problemen. De boende kan då i stället komma in som remissinstans i ett senare led av processen av förvaltning och eventuell förändring. Ur detta perspektiv skulle av en ideal boende närmast krävas kunskap om förvaltningspraxis, om stadsplanering, kartor etc. En kompetens som riktas mot identifiering av problem och möjligheter till utveckling inom boendet kommer givetvis att generera andra problem, sådana som för adekvat hantering kräver ett annorlunda förvaltningssätt.

(5) Därmed framstår som ett femte hinder svårigheten att föreställa sig hur en etablerad teknik att planera och förvalta måste förändras för att en mera nyanserad problematisering av boendet skall bli möjligt.

12.1.3 Åtgärder för att överskrida de strukturella hindren

De möjligheter som finns att överskrida de strukturella hindren kan identifieras endast i en praktisk situation, där avsikten är att just förändra planerings- och förvaltningspraxis. Det som på ett teoretiskt plan analyseras som ett hinder kan t ex i praktiken komma att bli en resurs. I projektet Skärholmen-Vårberg (Bell, 1975) visade det sig att intresset för lägre förvaltningskostnader kunde utnyttjas när det gällde att argumentera för ett större utrymme för boende att själva ta ansvar för viss verksamhet.

På ett mera generellt plan går det inte att uttala sig om vilka exakta åtgärder som kan komma att bidra till att hinder överskrids. Inom ramen för en praktisk pedagogisk verksamhet kan däremot flera av hindren och möjligheterna till överskridanden av hindren beläggas.

De pedagogiska åtgärderna bör då i praktiken främst vara hinder-identifierande och möjlighetsidentifierande (den pedagogiska referensmodellen som kriterieinstrument). Det går alltså inte att i förväg föreskriva en arbetsgång som sedan mekaniskt tillämpas.

De pedagogiska åtgärdernas flexibilitet i detta avseende utgör i sig en väsentlig möjlighet för hinderöverskridande i samband med försök att förändra rådande förvaltningspraxis.

För att planering och förvaltning skall bli led i etablerandet av problematiseringsutrymmen krävs att den blir en direkt resurs för boende. Detta kan möjliggöras genom att delar av

denna ansvarsverksamhet lokaliseras i nära anslutning till de specifika boendeområdena. Förutom en övergripande förvaltningsnivå skulle vi alltså få lokala förvaltningar. Detta skulle vara en förutsättning för människor att utveckla en handlingsinriktad kompetens.

För att en handlingsinriktad kompetens skall kunna utvecklas krävs att människor får möjlighet till reflektion över nya miljöbetingelser på ett sådant sätt att de kan relateras till personliga erfarenheter av boendet. Det krävs också att människor får reell möjlighet att föra dialog kring gemensamma sakförhållanden som rör boendet på en överordnad ansvarsnivå.

Möjligheten till överskridande av de hinder som kan föreligga vid försök att förändra planerings- och förvaltningsförfarandet i samband med boendet ligger således i

1. tillgången till en pedagogisk referensmodell med vars hjälp hinder och möjligheter kan identifieras (jfr kapitel 11 med avseende på relationen pedagogiskt utrymme - pedagogisk referensmodell)

2. konkret etablerande av ett lokalt förankrat utrymme för problematisering av den egna boendesituationen

3. detta utrymmes utformning med avseende på människors möjlighet att reflektera och föra dialog kring det egna boendet.

En sådan förändring av planerings- och förvaltningsprocessen för boendet är inte orealistisk. Normer för skapandet av goda boendemiljöer behöver inte riktas enbart mot den fysiska utformningen. Normerna kan också riktas mot att garantera de boende reella möjligheter att aktivt delta i artikulerandet av sådana boendeproblem som gäller förvaltning och planering. I stället för att bygga trivsamma miljöer kan ambitionen vara att underlätta för boende att själva skapa trivsamma miljöer, för att ta endast en norm.

12.2 Att överskrida mänskliga hinder

I det här avsnittet fokuserar jag på den nödvändiga kompletterande åtgärd som bör riktas mot den faktiska kompetensutveckling som jag med pedagogiska åtgärder vill bidra till att främja. För denna typ av åtgärder krävs kommunikationsprocesser med och bland boende.

12.2.1 Dialog kring boendefrågor - en förutsättning

Det pedagogiska perspektivet har jag beskrivit som syftet att skapa ett problematiseringsutrymme inom boendet, ett utrymme som innebär en möjlighet för boende att själva skapa en individuell och kollektiv handlingsinriktad boendekompetens. Med detta perspektiv utgör planering och förvaltning en väsentlig faktor i den kommunikativa dialogen mellan boende. Här blir

det då frågan om att ta den överordnade beslutsnivån som ett kommunikativt tema. Planerande och förvaltande åtgärder blir konkreta sakförhållanden kring vilka dialog kan föras.

Planerings- och förvaltningsprocessen blir då en omständighet i boendes offentliga kontext på lokal boendenivå, i och med att den införs som ett sakförhållande kring vilket boende (subjekt) och pedagog (subjekt) kan föra dialog.

12.2.2 Ointresse för det egna boendet som mänskligt hinder

Hindret är här det sätt på vilket boende kan förmodas problematisera sitt förhållande till boendet. Våra erfarenheter från cirkelverksamheterna i Gröndal, Vällingby och Rinkeby pekar på att förutsättningarna för många slag av boende inte är sådana att man utvecklar intresse för det egna boendet som ett kommunikativt tema att föra dialog kring. Konkret kan hindret yttra sig i ointresse för den egna boendesituationen, svårigheter att se vilka möjligheter som boendet skulle kunna erbjuda, att därför inte problematisera sitt boende med avseende på hur det skulle kunna utvecklas.

Det kan givetvis inte generellt sägas att ointresse för det egna boendet visar brist på intresse också för utvecklandet av handlingsinriktad kompetens. Det finns ju flera närmiljöer utifrån vilka utvecklingsfrämjande problematisering kan ske. Boendet är här ett exempel på ett generellt tillämpbart resonemang. Det finns dock människor som idag har boendesituationen som sin enda möjlighet till utvecklande av individuell och kollektiv kompetens, t ex barn, hemarbetande, pensionärer, människor med monotona arbeten som medger få möjligheter till delaktighet och problematisering.

Flera rapporterade erfarenheter vid försök att få människor att problematisera sitt förhållande till omvärlden pekar på människors tendens att fly problem, överlämna åt andra att lösa dem.

Det ligger dock en fara i att överbetona detta förhållande. Det kan lätt leda till en resignerad inställning, ett accepterande av att genuin demokratisering av samhällslivet är omöjlig på grund av människors egna inneboende hinder att attackera sina problem. Det är då viktigare att peka på de möjligheter som faktiskt föreligger i form av mänsklig kapacitet att skapa kompetenta och handlingsinriktade förhållanden till omvärlden.

Det grundläggande hinder som skall överskridas är människors svårighet att konkret föreställa sig betydelsen av att ha tillgång till ett problematiseringsutrymme. Det grundläggande hindret är alltså svårigheten att etablera föreställningen om det realiserbara.

12.2.3 Att överskrida ointresset

Att föra en dialog kring planerings- och förvaltningsprocessen är inte tillräckligt för att man som boende skall engageras i och intressera sig för den egna närmiljön. Dialogen måste baseras på de möjligheter som just tillgången till planerings- och förvaltningsprocessen kan erbjuda. Dess resurser måste kunna identifieras. Det blir då bl a viktigt att det utvecklas ett språk som kan användas för vad som skulle kunna kallas boendekulturell medvetenhet. (Vilka möjligheter erbjuder ett modernt storstadsboende? Vilka ytterligare resurser skulle det kunna ge?) Boendet som resurs på den överordnade ansvarsnivån måste också relateras till en reell föreställning om något önskvärt. Dialogen mellan boende måste också gälla sådana omständigheter som reglerar uppkomsten av olika boendebetingelser. Det är ju dessa reglerande faktorer som till sist måste påverkas av de boende själva om de skall kunna utveckla den egna boendesituationen. För att återgå till de begrepp jag använde i inledningen till rapporten: miljön måste göras läsbar.

De konkreta åtgärder som skulle kunna bidra till att boende själva får en föreställning om betydelsen av tillgången till ett problematiseringsutrymme inom ramen för boendet är då

1. hjälp att identifiera planerings- och förvaltningsprocessen som en resurs för boende

2. bistå vid utvecklandet av en boendekulturellt förankrad dialog kring boendets möjligheter

3. bistå vid identifiering av de omständigheter som styr uppkomsten av olika boendevillkor.

Sådana åtgärder kan tillsammans bilda ett kommunikationsmönster som blir kollektivt förankrat i en specifik boendesituation. Genom dessa åtgärder kan också den enskilde få tillgång till nya och assimilerbara yttre omständigheter, vilka i sig är förutsättningar för att den enskilde skall kunna utveckla handlingsinriktad kompetens. Detta kollektiva kommunikationsnät riktas då innehållsmässigt mot en problematisering av boendesituationen. Därmed föreligger också möjligheter att människor själva utvecklar konkreta boendepolitiska handlingar för att förändra den egna situationen. Med boendepolitiska handlingar menas här sådana handlingar som kan bidra till att boendet utvecklas på ett medvetet och med hänsyn till de möjligheter som står till buds, önskvärt sätt.

12.3 Illustration av en pedagogisk referensmodell inom ramen för boendets utformning

Tidigare har jag karakteriserat en pedagogisk referensmodell som ett hjälpmedel för bedömning av åtgärders verkningar. En sådan modell kan komma att få två funktioner. Dels kan den bli utgångspunkt för genererandet av åtgärder, dels kan den bli utgångspunkt för utvärdering av de pedagogiska konsekvenserna av olika ingripanden i boendet. Användbarheten

av en sådan modell kommer jag här att diskutera med utgångspunkt från exempel på boendeutveckling. För att visa att åtgärder på såväl samhällelig som lokal nivå kan betraktas som delar i en pedagogisk verksamhet kommer jag att ta fasta på åtgärder som kan hänföras till båda dessa nivåer.

(1) Exempel på åtgärder på en övergripande kommunal och samhällelig nivå med pedagogiska konsekvenser ges i ett projekt av Steen & Ullmark (1975). Det gäller här ett försök att utarbeta ett sätt att beskriva konsekvenserna av kommunala planförslag för berörda parter. Steen & Ullmark betraktar projektet som ett försök att ta fram ett beskrivningsunderlag som kan användas som alternativ eller komplement till de kartor och specifika beskrivningar av planförslags konsekvenser som nu används. Fokuseringen på ett sådant beskrivningsunderlag innebär att man anger sådana frågor och problem som måste beaktas i samband med att man tar ställning till ett planförslag.

Det beskrivningsunderlag som författarna arbetade med kommer jag att närmare beskriva längre fram i rapporten. Det är dock viktigt att redan här notera att beskrivningsunderlaget användes för att främja samtliga berörda parters problematisering av sitt förhållningssätt till planförslagets konsekvenser. Steens & Ullmarks beskrivningsunderlag kan därmed indelas, med avseende på möjligheten att problematisera konsekvenserna i en individnivå (motsvarande lokal boendenivå i min rapport) och en kommunal samhällsnivå. Dessutom räknar författarna med en verksamhetsnivå omfattande företag, butiker som kan komma att beröras av planförslaget.

Försöket, som alltså innebar utarbetandet av beskrivningsunderlag, genomfördes i Gislaved i samband med att ett lokalt boendeområde skulle byggas. På planeringsstadiet kallades området ifråga Södergårdsområdet och enligt planerna skulle det komma att rymma 370 lägenheter och ett mindre centrum. Området skulle komma att bebyggas inom en fyraårsperiod. Steen & Ullmark utarbetade beskrivningsunderlaget mot bakgrund av återkommande samtal med bl a tio familjer i olika boendeområden inom kommunen, ett antal förtroendemän och kommunala tjänstemän. Projektet beskrivs närmare i den fortsatta framställningen i anslutning till illustrationerna.

Projektet kan användas för att visa möjligheten av pedagogiska åtgärder på samhällelig planeringsnivå. Det gäller en begränsad aspekt av den totala planeringsverksamheten och den pedagogiska effekten av den. Det är viktigt att analysera hur små förändringar, som är möjliga att genomföra, kan bidra till att planeringsverksamheten kring boendet på sikt blir en angelägenhet också för de som bebor boendeområden.

(2) Åtgärderna i Gislaved, är exempel på vad som kan göras inom ramen för ett områdes planeringsfas. Men också åtgärder som kan vidtas när ett område är i bruk, d v s närmast

sådana som kan föras till de förvaltande processerna, måste ses som åtgärder för boendeutformning och -utveckling. I kapitel 9 diskuterade jag det s k Fagersjöprojektet. Detta projekt kan ses som exempel på hur åtgärder på en lokal boendenivå kan vidtas under förvaltningsfasen. Här bör betonas att man ur den enskildes synpunkt knappast kan göra en strikt distinktion mellan planering och förvaltning. Åtgärderna får konsekvenser för samma process, utvecklingen av boendekompetens.

Fagersjöprojektet är, till skillnad från Gislavedsprojektet, intressant därför att det rymmer flera olika slag av åtgärder som kan relateras till varandra inom en pedagogisk föreställningsram. Föreställningsramen kan här inte formuleras i termer av ett pedagogiskt perspektiv (utifrån syftet att människors konstruktion av boendekompetens skall främjas).Det är dock intressant att undersöka om de åtgärder som vidtagits på ett fruktbart sätt kan analyseras inom ramen för en referensmodell som ett sådant perspektiv ger upphov till.

De ovan kort skissade, helt olika, exemplen på boendeutformningsåtgärder kommer jag nu att använda för att illustrera användbarheten av en referensmodell för identifiering av åtgärders pedagogiska konsekvens.

Innan jag går in på diskussionen av exemplen ovan, kommer jag att ange den pedagogiska föreställningsram (med avseende på konkreta pedagogiska konsekvenser) som min analys leder fram till. Sammanfattningsvis kan sägas att man kan nalkas fenomenet kompetensutveckling utifrån fem olika infallsvinklar, som motsvarar de förutsättningar som krävs för utvecklingen ifråga. Dessa förutsättningar kan, med avseende på olikheter i arten av kompetensfrämjande åtgärder, betraktas som oberoende av varandra. Tillsammans kan de ses som nödvändiga beståndsdelar i en referensmodell för bedömandet av åtgärders konsekvenser för människors utveckling.

En viss åtgärd kan t ex specifikt vara avsedd att främja en viss aspekt av kompetensutvecklingen. Trots detta måste den bedömas med hänsyn till konsekvenserna för de ytterligare förutsättningar som möjliggör människors konstruktion av boendekompetens.

De fem infallsvinklarna är:

1. En pedagogisk åtgärd skall bidra till att ett pedagogiskt utrymme etableras. Detta pedagogiska utrymme skall möjliggöra en samordnad utveckling av kompetensen i den diakrona och den synkrona dimensionen. Denna förutsättning diskuterar jag närmare under rubriken "tematisering". "Tematisering" åsyftar de åtgärder som möjliggör för boende att relatera synkrona betingelser till varandra ur perspektivet "en önskvärd framtid".

2. En pedagogisk åtgärd skall också bidra till att identifiera möjligheter till utveckling av kontexten kring de boende. En sådan identifiering är en förutsättning för kompetensutveckling och därmed en utgångs-

punkt för bedömning av åtgärders konsekvenser.

3. Att frilägga omständigheter i kontexten är en förutsättning för kompetensutveckling. Genom ett sådant friläggande blir det möjligt för boende att hantera (och assimilera) betingelser i kontexten.

4. Den kommunikativa dialogen kring boendeerfarenheter är en ytterligare förutsättning.

5. Boendes möjlighet att reflektera över egna och andras erfarenheter är en ytterligare förutsättning för konstruktion av boendekompetens.

Med de här fem punkterna (förutsättningarna) kan kriterier formuleras för bedömning av pedagogiska åtgärders verkningar. I det följande diskuterar jag denna möjlighet hos referensmodellen genom att pröva den gentemot Gislaveds- och Fagersjöprojekten. Mitt primära syfte är här inte att uttala mig om dessa båda projekts relevans för främjandet av boendekompetens utan snarare att pröva referensmodellens användbarhet när det gäller att nalkas frågan om pedagogiska ingripanden.

12.3.1 Tematisering - pedagogisk verksamhet i den diakrona dimensionen

Med tematisering avser jag sådana åtgärder av pedagogen som möjliggör förankring av det pedagogiska utrymmet i en process som människor själva är inne i. I begreppet tematisering ingår också "att bli medveten" om nödvändigheten av tillgång till ett problematiseringsutrymme. Tematisering är en åtgärd som innebär att olika sakförhållanden samordnas på ett sådant sätt att ett tema som rymmer en utvecklingsmöjlighet uppstår.

Innehållsmässigt består således temat av olika av subjektet identifierade sakförhållanden. I tematiseringen ryms också samordningen av det pedagogiska perspektivet (som en kollektiv yttring av en grundläggande utvecklingsproblematik) och den enskildes utvecklingsproblem.

Själva temat utgår sålunda från identifiering av det sakförhållande som människans medvetna förhållande till sin kontext utgör. Dialogen måste centreras kring denna aspekt av temat. Men temat måste också explicitgöra sakförhållandets nödvändiga förändring mot bakgrund av de problem som delas av enskilda och kollektiv. Medvetenheten gäller då de åtgärder som krävs för att ett rationellt handlingsinriktat förhållande till omvärlden skall kunna tuvecklas.

Kravet på problematiseringsutrymme skulle då kunna användas som utgångspunkt för identifiering av det kollektiva i temat.

På lokal och enskild boendenivå skall temat knytas till boendes olika erfarenheter i boendefrågor. Enskildas och kollektivs gemensamma erfarenheter måste problematiseras på ett sådant sätt att det blir möjligt för boende att identifiera skillna-

den mellan den faktiskt existerande boendesituationen och den önskvärda. De hinder som finns för den önskvärda situationen måste ringas in.

I kravet på tematisering aktualiseras därmed nödvändigheten av att vi beaktar åtgärders konsekvenser med avseende på utveckling av kompetens och överskridande av hinder.

Kompetensens innehållsliga förankring måste därför också artikuleras som ett tematiskt sakförhållande.

Frambringandet av ett tema kan betraktas som den grundläggande målsättningen för pedagogisk verksamhet. Denna artikulering av ett tema skall då göra det möjligt för boende att upptäcka en förändringsprocess´ nödvändiga och möjliga riktning. Den dialog som temat skall finnas inom kan då gälla såväl en dialog mellan boende och pedagog som dialog mellan boende där den pedagogiska åtgärden inskränker sig till att skapa dialogmöjlighet. Den första åtgärdstypen exemplifieras av Fagersjöprojektet, den senare av Gislavedsprojektet. Låt mig först ta upp Gislaved till diskussion utifrån tematiseringsaspekten.

G i s l a v e d s p r o j e k t e t (Steen & Ullmark). Frågan vad gäller detta projekt är då om de förändringar i sättet att beskriva konsekvenserna av olika planförslag som projektgruppen föreslagit är adekvata. Med adekvat avser jag här "möjlig att bidra till boendes artikulering av ett tema". För att kunna ta ställning till den frågan måste vi analysera beskrivningssättet ifråga för att se om det kan underlätta människors möjlighet att problematisera sitt förhållande till boendet så att individuell och kollektiv utvecklingsbarhet av boendet kan identifieras.

Sättet att göra beskrivningsunderlag i Gislavedsprojektet skiljer sig från traditionella kartskisser och kompletterande angivelser.

Man utarbetade ett antal frågor (se nedan) som bör besvaras av den som tar ställning till ett konkret planförslag. Frågorna är formulerade så att olika problem som kan uppstå i förhållande till den framtida (tänkta) boendeistuationen aktualiseras. Frågorna aktualiserar också motstridande krav vilket tvingar mottagaren att ta ställning genom att fråga sig: vad vill jag med mitt boende? Det är just på grund av att frågorna implicerar motstridande krav som beskrivningsunderlaget kan sägas innefatta en möjlighet till artikulering av ett tema.

T ex kan följande frågor, som användes i projektet, aktualisera motstridande intressen inom individen. (Steen & Ullmark, 1975)

Under rubriken "Att ta sig till skolan eller jobbet" ställdes följande frågor.

> "Behöver man vara rädd för trafikolyckor?"
>
> och
>
> "Är det nära till bilen hemma och vid jobbet - vad kostar denna närhet - kan den stå skyddad och uppvärmd?" (s 18)

De teman som kan utkristalliseras genom dessa frågor rymmer inte enbart den enskildes avgränsbara relation till kollektiv gemenskap. Härigenom kan komma att växa fram en medvetenhet om boendet som en del i ens egen utveckling i relation till mera övergripande kollektiva och samhälleliga problem.

Planförslag är i sig själva lösningar av specifika planeringsproblem, såsom de uppfattas på en kommunal planerandenivå. I Gislavedsprojektet beskrevs dock inte dessa lösningar som oproblematiska, snarare som tänkbara. Ett antal olika utvecklingsproblem rörande områdena står i relation till varandra. När då ett beskrivningsunderlag i form av frågor presenteras för boende bör det utformas så att nya sätt att problematisera förhållandet till boendet kan genereras. Exempel på sådant genererande ges i ett antal frågor rörande småbarn, kontaktmöjligheter och relationen mellan olika frågor när det gäller områdets möjlighet och hinder. Under rubriken "Att sköta hemmet - att jobba hemma" finns följande frågor.

> "Blir småbarnen utsatta för några risker när de leker ute - kan man hålla kontakt med dem?
>
> Är det något intressant utanför fönstren att titta på - kan man stå i fönstret och prata med folk som passerar förbi?
>
> Finns det något lämpligt utrymme där man kan jobba och kanske starta en verksamhet - kan man bygga en verkstad på tomten som inte stör andra?"

För att ge möjlighet att besvara de här frågorna ges i direkt anslutning följande beskrivning av områdets tänkta utformning:

> "Småbarnen måste leka på tomten om man skall kunna känna sig helt trygg. Det gäller särskilt de områden där lokalgatorna är långa och raka.
>
> Omkring flertalet bostäder blir det lugnt och tyst. I husen närmast Nissastigen respektive Danska vägen kommer man dock att höra ett påtagligt brus från biltrafiken, särskilt om fönstret är öppet. Bullernivån överstiger emellertid inte någon statlig norm eller rekommendation. Valfriheten för den som är lättstörd eller är rädd att störa är stor. Flertalet hus är friliggande eller har granne direkt intill bara på ena sidan. - De som bor i Lundåkra och Tallåsen vid Danska vägen får ökade bullerstörningar genom tafikökning på vägen.
>
> Utsikten från flertalet hus blir händelselös. I stort sett endast hemmafruar och småbarn kommer att vara i området på dagarna. Grannhusen är av samma eller mycket

likartad typ. Endast ett femtiotal av husen ligger intill ett gångstråk som används av många.

Området är avsett endast för bostäder. Att bygga speciella lokaler för någon verksamhet kommer inte att bli möjligt"
(Steen & Ullmark, 1975, s 16)

Här bör noteras hur frågorna aktualiserar möjligheter som visar sig möjliga att förverkliga eller orealiserbara i planförslaget. Det är denna diskrepans mellan de krav på området som frågorna ger uttryck för och de krav som det konkreta planförslaget möter som kan utgöra utgångspunkt för reflektion kring ett bostadsområdes potentiella möjligheter som del i människors totala livsmiljö.

Det är emellertid inte enbart denna diskrepans som är av betydelse. Frågorna fokuserar på den enskildes relation till andra inom området och därmed aktualiseras också en möjlig tematisering av den enskildes förhållande till ett boendekollektiv i en önskvärd utvecklingsdimension. Beskrivningsunderlaget i Gislavesprojektet utformades alltså så att det rymmer möjligheten till tematisering av boendet utan att direkt gripa in i den dialog som kan uppstå mellan boende kring det egna boendets utvecklingsmöjligheter.

F a g e r s j ö p r o j e k t e t (Andersson & Rydman, 1975). Åtgärderna i Fagersjö är av mera explicit dialogbefrämjande karaktär än åtgärderna i Gislaved. Det tydligaste exemplet på hur en dialogbefrämjande åtgärd kan bli utgångspunkt för tematisering av boendes förhållande till sin boendesituation är den tidning som startades lokalt i Fagersjö hösten 1971. Med enkla medel och genom att utnyttja det intresse som grannskapsarbetet i Fagersjö gav upphov till startades en stenciltidning, "Vi i Fagersjö". Tidningen skulle vara kontaktskapande, ett sätt att dokumentera konsekvenserna av olika lokala initiativ till förändring av omständigheter i boendesituationen. Den skulle också kunna ge direkt och praktiskt användbar information till de människor som bor i Fagersjö.

Projektgruppen tog initiativet till tidningen och stödde aktivt förverkligandet av den, men det var de boende som själva hade ansvaret för att idén gavs ett konkret innehåll. Andersson m fl (1972) beskriver utförligt hur tidningen startade och vilken funktion den fick när det gällde att göra andra boende uppmärksamma på de möjligheter som det egna boendeområdet erbjöd. I och med att tidningen är förankrad i den konkreta problemsituation som är utmärkande för boendet i just Fagersjö kan den också bli forum för offentlig artikulering av "den önskvärda utvecklingen" av området på ett sådant sätt att läsaren känner igen sig. Tidningen möjliggör, med andra ord, en boendeförankrad relation mellan människors privata kontext och den offentliga kontexten omkring dem.

Inte bara åtgärden med lokaltidningen kan emellertid sägas få konsekvens för möjligheten till tematisering inom Fagersjöprojektet. Kravet på att samtliga grannar skulle godkänna inrättadet av en grannlokal fick, såsom jag uppfattar det, en direkt betydelse för hur förhållandet till boendeområdets möjligheter kom att tematiseras. Detta krav, vilket här innebar att alla i ett hyreshus skulle vara överens om att grannlokal inrättades i källarens cykelutrymme, ledde till fördjupad insikt i skälen till inrättandet av lokalen. Man tvingades bemöta de invändningar som många, av naturliga skäl, aktualiserade. "Det har ju legat ungdomar i källaren på nätterna trots att det inte varit värme" - är exempel på sådana invändningar (Andersson & Rydman, 1975, s 51). Sådana invändningar måste givetvis analyseras. Konsekvensen av en sådan analys blir inte entydigt den att lokalen kan komma att bli en samlingspunkt och en boenderesurs för samtliga i hyreshuset. Det krävs att detta önskemål artikuleras i den offentliga kontexten. Detta kan bidra till att boendeområdets utvecklingsmöjligheter inte enbart förankras i en privat kontext utan också i en offentligt tillgänglig boendekulturell kontext. Dessutom kan frågan om "vad man vill med sitt boende" få ett mera nyanserat svar.

12.3.2 Att peka på möjligheter

Tematiseringen är alltså en pedagogisk verksamhet i den diakrona dimensionen. Den kan inte komma till stånd genom direkta åtgärder. Insikten i att vissa utvecklingsproblem föreligger i anslutning till boendet kan komma till stånd endast mot bakgrund av människors faktiska interaktion med sin omvärld. Tematiseringen blir därför att betrakta som en konsekvens av olika åtgärder, något som i sig utgör en förutsättning för att vidtagna åtgärder skall uppfattas som meningsfulla av subjekten.

Att peka på möjligheter innebär då att visa människor att det finns lösningar till utvecklingsproblem. En möjlighet är emellertid inte endast en lösning på specifika problem utan också utgångspunkten för nya utvecklingskrav. Det föreligger m a o en dialektik mellan tematiseringen och upptäckten av möjligheter. Åtgärder som skall kunna vara till hjälp vid etablerandet av problematiseringsutrymmen måste alltid innefatta en möjlighetsidentifierande aspekt. Denna aspekt har en bakgrund i den tematisering som är aktuell i en viss situation. Detta innebär inte att den möjlighetsidentifierande aspekten direkt styrs av den tematisering som föreligger. Att peka på möjligheter innebär att betrakta möjligheten som förankrad i å ena sidan ett aktuellt tema, å andra sidan en önskvärd tematisering. Denna önskvärda tematisering bör vara övergripande på så sätt att den utgår ifrån gemensamma sakförhållanden för ett kollektiv. (jfr min tidigare diskussion om fri och frigörande pedagogik, kapitel 7).

De konkreta pedagogiska åtgärderna kan då bli av i princip två olika slag. Antingen kan boende tillsammans med pedagogen uppmärksamma olika kontextuella betingelser och deras

instrumentella möjligheter ur ett specifikt utvecklingsperspektiv. Eller kan åtgärder vidtas som leder till att boende själva kan identifiera möjligheter i kontexten. Den sist nämnda typen av åtgärd kan exemplifieras med Gislavedsprojektet, som jag tog upp tidigare. Den förstnämnda åtgärdstypen illustreras av Fagersjöprojektet.

G i s l a v e d. Här arbetade alltså projektgruppen med ett beksrivningsunderlag som baserades på ett antal frågor. Genom dess frågor pekade man på de möjligheter för utveckling som planförslaget i sig innebar, d v s möjligheter att etablera förhållningssätt till miljön. En fråga löd.

> "Om man gemensamt vill ordna innelek, vävstuga eller motsvarande - finns lokaler för det - kan man få ekonomiskt stöd?"
> (Steen & Ullmark, 1975,s 18)

Den frågan antyder att lokaltillgång kan vara en möjlighet för etablerandet av olika slag av relationer inom området. Det intressanta är emellertid inte enbart att frågan till sin form antyder en möjlighetsidentifierande åtgärd. Också frågans innehåll är intressant.

Utgångspunkten för frågeformulerandet var i Gislaved inte projektledarnas föreställning om vilka frågor som var viktiga att ställa för att få grepp om ett specifikt planförslags konsekvenser. Inte heller utgick man från teoretiska formuleringar om vad som kunde vara problematiskt i nya bostadsområden. I stället baserades frågorna på samtal med boende i Gislaved. En förutsättning för att gemensamma lokaler (se frågan ovan) skall vara möjlighetsidentifierande är då att boende i allmänhet uppfattar gemensam verksamhet och tillgång till lokal för sådan verksamhet som meningsfull. Alla behöver inte göra det, men det krävs att tillräckligt många, för att en diskussion skall komma till stånd, framför tanken. Kombinationen gemensam verksamhet - ekonomiskt stöd för lokal uppfattas kanske inte heller av samtliga. Frågan kan alltså även till sin innehållsliga karaktär peka på en realiserbar möjlighet genom att den innefattar en specifik kombination av möjligheter som överskrider vad enskilda boende skulle ge uttryck för. Innehållsligt speglar frågan inte enbart boendes aktuella tematisering av sitt boende och dess utvecklingsmöjligheter. Det rör sig också om ett normativt förankrat och övergripande samhälleligt tema.

Betonandet av det kollektiva och gemensamma är uttryck för ett tema som rymmer normen att en önskvärd samhällsutveckling på sikt måste bygga på människors gemensamma medverkan i samhällsutvecklingen.

Detta slag av möjlighetsidentifierande åtgärd kan illustreras också i Fagersjöprojektet.

F a g e r s j ö. En incident som inträffade mellan grannar i ett hyreshus i Fagersjö illustrerar innebörden av "att peka på möjligheter" som pedagogiska åtgärder vid boendeutformning. Andersson & Rydman (1975) relaterar (s 74-75) hur ett antal hyresgäster ville få till stånd polisingripande för att utestänga störande ungdomar från ett hyreshus. Det tema som aktualiserades genom detta var "att utveckla boendemiljö utan störande inslag av ungdomar". En möjlighet att lösa problemet var då polisingripanden (polisiära åtgärder). Såväl projektgruppen som hyresvärden (Svenska Bostäder) visste dock av tidigare erfarenheter att detta sätt att lösa problemen inte innebar en möjlighet till förbättring på sikt. Projektmedarbetarna gick därför aktivt in i diskussionen och pekade på andra möjligheter att lösa liknande problem. I andra hus där störningar av det här aktuella slaget förekommit tidigare hade man t ex anordnat gemensamhetslokaler i källaren och ungdomarna medverkade aktivt i uppbyggnaden av dem.Genom att ta fram sådana tidigare gjorda erfarenheter från andra liknande sammanhang kunde man alltså peka på möjligheter som förändrade den tematisering som fanns från början när polisiära åtgärder var aktuella. Temat kollektiviserades och öppnades för flera deltagare.

Påpekandet om gemensamhetslokaler som en möjlighet att lösa ungdomsproblemet i det här aktuella fallet resulterade också i en dialog mellan hyresgästerna. Den dialogen mynnade till slut ut i handlingar som ledde till att gemensamhetslokalen kom till stånd.

12.3.3 Att frilägga omständigheter

Att frilägga omständigheter innebär att hantera dem så att de kan assimileras av boende själva. Pedagogiska åtgärder kan alltså bidra till att möjligheter identifieras. Dessutom måste de boende få tillgång till nödvändiga omständigheter som krävs för att möjligheterna skall realiseras. Ett sådant friläggande av omständigheter måste ske mot bakgrund av den tematisering som föreligger. En möjlighet kan realiseras endast genom att omständigheter hanteras. De omständigheter som skall friläggas måste alltså vara av de boende hanterbara. Friläggandet av hanterbara omständigheter kräver inte enbart ett lokalt förankrat utvecklingstema utan ett mera övergripande kollektivt tema. Ett kompetent handskande med omständigheter måste då också gälla en kollektiv tematisering. Vi kan inte enbart konstatera att en åtgärd till sin form frilägger omständigheter. Vi måste också beakta vilka omständigheter som friläggs och på vilket sätt de kan relateras till andra betingelser.

G i s l a v e d. Planeringsprocessen är i sig att betrakta som en betingelse med relevans för den boendesituation som kan komma att uppstå. I Gislaved bidrog man till att frilägga planeringsprocessen som en utvecklingsbetingelse när man försökte förändra sättet att beskriva planeringens konsekvenser så att boende själva fick möjlighet att sätta sin egen situation i relation till den som planförslaget kunde

vara en lösning på. Den problemformulerande form som utmärkte beskrivningsunderlaget innebär i sig att planeringsprocessen blir utgångspunkten för reflektion kring egna förhållanden till boendet. För att kunna bedöma om de omständigheter som på detta sätt friläggs i och med att planförslaget problematiseras svarar mot det pedagogiska perspektiv som jag tidigare diskuterade, måste vi fråga oss vilka kompletterande betingelser som skulle möjliggöra en transformation av reflektion till handling. Ur ett pedagogiskt perspektiv ställs bestämda krav på denna handling. Brox analys av generativ planering (1974) blir relevanta här. Enligt Brox skulle det krävas handlingar av sådan art att de gör boende reellt medverkande i formulerandet av övergripande planeringsproblem. En presentation av ett planförslag och inhämtande av allmänhetens synpunkter skulle då inte vara tillfyllest.

Steen & Ullmark diskuterar olika sätt på vilka beskrivningsunderlaget kan komma till användning i kontakten mellan allmänhet och planerare. En möjlighet som tas upp är bildandet av grupper som tillsammans kan penetrera planförslagets konsekvenser. Däremot diskuterar de inte vilka ytterligare omständigheter som skulle kunna friläggas för att boendes egna krav skulle kunna återföras till de som är ansvariga för planförslaget. En sådan kompletterande friläggning är ur pedagogisk synpunkt en nödvändighet.

Här finns då ett antal olika möjligheter till sådan komplettering. Grupperna (på det lokala planet) kan kompletteras med förtroendevalda. Grupperna kan också få möjligheter att direkt påverka planförslagställarna. En kombination av dessa båda lösningar vore också möjlig. Ur ett pedagogiskt perspektiv är det viktigt att vi analyserar vilka konsekvenser för utvecklandet av delaktighetspraxis som kombinationer av olika möjligheter medför. Det problematiserande beskrivningsunderlaget i kombination med direkt kontakt med förslagsställare kan bidra till utvecklandet av en kompetens att handskas med sitt förhållande till boendet som kan leda till gynnsamma effekter. Det kan bli möjligt att utveckla en planeringspraxis som tar sin utgångspunkt i de planeringsproblem som boende tillsammans med andra intressenter kan uppfatta som angelägna ur såväl lokal som kommunal synpunkt.

Representation av förtroendevalda i lokala grupper är alltså en annan möjlighet, som kan vara praktiskt svår att förverkliga. Det kan bli svårt för denna grupp att på ett icke partipolitiskt sätt företräda olika intressen som kan komma fram i lokala grupper. A andra sidan skall inte heller negligeras risken i dagens läge att enbart resursstarka grupper kan komma att utnyttja möjligheten till medverkan i planering, vilket då skulle ske på andra intressenters bekostnad. En kombination av direkt påverkan och indirekt påverkan via olika politiska representanter vore möjligen att föredra.

F a g e r s j ö. I Anderssons & Rydmans (1975) beskrivning av Fagersjöprojektet illustreras på olika sätt betydelsen av att omständigheter friläggs så att de kan assimileras i relation till varandra av boende, med konsekvenser för kom-

petensutveckling i och genom boendet.

En central utgångspunkt för projektarbetet uttrycks sålunda:

"Att projektet skulle ha ett slut var ju en av förutsättningarna när det började" (s 149). Det pedagogiska ingripandet skulle alltså vara ett artificiellt och tillfälligt ingrepp i en naturlig utvecklingsprocess (jfr kapitel 7 och 8 i denna rapport). För att det pedagogiska ingripandets tillfällighetskaraktär skall bli möjlig krävs att olika boendeomständigheter friläggs så att de kan hanteras av boende på ett sådant sätt att en kompetens blir en naturlig del i boendes förhållande till sin omgivning.

Andersson & Rydman understryker risken i att projektarbetarna tar på sig en "fixarroll". Medvetenheten om den risken medförde att det gavs någon form av garanti för att betingelser som frilades faktiskt också kunde assimileras och hanteras av de boende själva. Grannsamarbetet fick t ex inte bygga på ett fåtal entusiaster.

12.3.4 Att bidra till kommunikativt utbyte av erfarenheter (dialog)

Det grundläggande målet för den pedagogiska verksamheten är alltså tematisering i en diakron dimension av boendeutveckling. För att en sådan tematisering skall bli möjlig krävs också att åtgärder vidtas så att kommunikativt utbyte av erfarenheter möjliggörs. Boendekompetens (som fenomen i tillblivelse) är ingen egenskap hos den enskilde. Det är en kompetens som bärs upp av en gemenskap, d v s såväl en individuell som en kollektiv kompetens som förutsätter att boende upplever relevans i deltagandet i ett uppbyggnadsarbete. Denna boendekompetens bärs då upp av traditioner och praxis när det gäller sätt att närma sig grannar och att ta itu med gemensamma problem.

När vi tar ställning till olika åtgärder vid boendeutformning blir det därför viktigt att ta ställning till om åtgärderna ifråga möjliggör utvecklandet av sådan lokalt förankrad praxis. Sådana överväganden kan leda till, bidra till, att boendekultur utvecklas.

Fagersjöprojektet illustrerar i sin totala uppläggning hur olika åtgärder tillsammantagna verkar för att en sådan lokalt förankrad boendekulturell praxis etableras. Föreningen "Vi i Fagersjö", liksom lokaltidningen med samma namn är uttryck för denna praxis. Grannsamarbete och grannskapslokaler gav möjligheter till erfarenhetsutbyte, d v s dialog. Dessa lokalt förankrade kommunikationsformer bars upp av de boende, vilket Andersson & Rydman (1975) kommenterar på följande sätt.

> "Ingen större förändring har skett sedan projektet slutade. Det är ingen stor händelse för grannjobbets del. ... Verksamheten i de grannlokaler som redan

finns fortsätter som förut. Nu är det många som vet hur t ex kontakten med Svenska Bostäder skall skötas. Man behöver inte fråga 'projektet' om råd." (s 149,150)

Många faktorer har möjliggjort detta resultat. En strävan att ständigt försöka nå så många som möjligt och att alltid ta upp problem till så bred diskussion som möjligt var utmärkande för projektarbetet och det har säkert betytt mycket för resultatet.

En bedömning av den pedagogiska insatsen i Fagersjö kan givetvis aldrig göras på enkelt sammanfattande sätt. Min avsikt är här givetvis inte heller att "utvärdera" projektet när jag här tar upp det som belysande exempel på pedagogiska åtgärders innebörd och verkningar.

En central fråga är hur den aktivitet som kom att utvecklas i Fagersjö kan bidra till mera allmänt accepterande boendekulturella förhållningssätt. Detta är en fråga om erfarenhetsutbyte mellan boendeområden. Sådant erfarenhetsutbyte krävs förmodligen för att inte verksamheten i Fagersjö skall dö ut. Bl a kan omflyttningar bidra till att den kollektivt förankrade erfarenheten i Fagersjö tunnas ut. En viktig fråga är också vilka långsiktiga konsekvenser som denna lokalt förankrade kompetens kan komma att få för de boendes möjlighet att aktivt delta i områdets förvaltning och omstrukturering.

För en diskussion av sådana mera långsiktiga konsekvenser av åtgärder inom ramen för pedagogiska projekt krävs en koppling till det slag av verksamhet som bedrevs inom Gislavedsprojektet.

Om vi ser de olika slagen av pedagogiska åtgärder, Fagersjöprojektets lokalt förankrade dialoger och Gislavedsprojektets mera övergripande tematisering, tillsammans, så kan vi få en mera allomfattande bild av de möjligheter till boendekompetens som dialog och tematisering kan innebära.

12.3.5 Att bidra till reflektion

Avslutningsvis vill jag schematiskt ange ett sista men centralt beaktande som bör ingå i en modell som kan bli en praktiskt användbar utgångspunkt för bedömning av pedagogiska åtgärders konsekvenser. Här måste då också beaktas människors möjlighet att reflektera över sina erfarenheter. Detta påstående kan möjligen betraktas som en truism. Reflektion torde vara en förutsättning för att enskilda skall kunna tematisera sin utveckling, upptäcka möjligheter, hantera frilagda omständigheter och byta erfarenheter med varandra. Det blir dock en viktig pedagogisk fråga hur vi med olika åtgärder kan påverka denna förutsättning.

G i s l a v e d. Frågeformen i planeringsunderlaget i Gislaved ger i sig upphov till reflektion. Frågorna är uppbyggda

kring de boendes sätt att själva problematisera sitt förhållande till boendet. I och med detta påverkar de också människors möjlighet att reflektera över sina egna erfarenheter av boendet i relation till det planförslag som förelåg. Ur det pedagogiska perspektiv som jag tidigare beskrivit är det dock inte denna formfråga som i sig är mest väsentlig. Det viktigaste är att bedöma hur olika frågor är relaterade till varandra och till personliga erfarenheter hos de boende. Härmed blir det också möjligt att ta ställning till vilka möjligheter boende har att aktivt relatera sig själva till boendeområdet. Ur ett övergripande utvecklingsperspektiv är det också viktigt att detta aktiva relaterande innefattar den enskildes och kollektivets förutsättningar.

En av frågorna löd:

> "Finns möjlighet för barn och vuxna att själva förändra lekplatserna"?
> (Steen & Ullmark, 1975, s 17)

Om man saknar erfarenhet av att själv delta i förändring av yttre omständigheter i ett boendeområde aktualiserar frågan avsaknaden av denna erfarenhet. Har man haft sådana erfarenheter aktualiseras betydelsen av dem. Frågan accentuerar också möjligheter och erfarenheter när det gäller att göra saker tillsammans med barn inom ett boendeområde. Möjligheten att inta ett aktivt förhållande till området, som enskild (jag och mitt barn, jag och mina föräldrar) och som deltagare i ett kollektiv blir också aktuell och kan relateras till en senare fråga som har att göra med hur man kan göra saker tillsammans.

På detta sätt kommer frågornas innehållsmässiga uppbyggnad att bilda ett nätverk som pekar på specifika möjligheter att ta fram olika erfarenheter och kombinationer av erfarenheter.

Om beskrivningsunderlaget i praktiken kommer att kombineras med en kollektiv bearbetning av planförslaget, så kommer inte enbart de egna erfarenheterna utan också andras att aktualiseras. Detta kan bidra till att den enskildes privatiserande förhållningssätt till boendet bryts. Möjligheten att reflektera över sina egna och andras erfarenheter blir en förutsättning för den boende att tillsammans med andra artikulera erfarenheter som kan bidra till förändring.

F a g e r s j ö. Den reflektionsfrämjande aspekten av den pedagogiska åtgärden illustreras i Fagersjö på olika sätt. I sin helhet gav projektet människor möjligheter att "tänka efter". Andersson & Rydman (1975) säger:

> "Egentligen är hela vårt grannarbete exempel på att ge folk tid och vänta på gensvar. Folk var med på träffar under vintern och våren -71. Gick hem och tänkte på idéerna och vad som var användbart i just deras närmiljö. Sen pratade man med flera i huset, som började tänka osv". (s 68)

Åtgärder som vidtogs för att främja grannars möjlighet att

starta gemensamhetslokaler visar påtagligt nödvändigheten av att låta människor få reflektera över sina och andras erfarenheter. Andersson & Rydman beskriver (s 86) hur man i försöket att få till stånd en gemensamhetslokal av olika skäl lade det arbetet på ett fåtal entusiaster. Olika praktiska skäl var här avgörande. Man visste att många i huset var intresserade av en gemensamhetslokal. Konsekvensen blev emellertid att lokalen ifråga kom att fungera dåligt. Ingen tog ansvar. Ett fåtal utnyttjade den. Svenska Bostäder hotade till sist att stänga lokalen. För att kunna hantera den situationen sammankallade man till ett allmänt möte i huset. Nu var man medveten om nödvändigheten av att flertalet deltar och att människor måste få möjlighet att reflektera över sin situation i förhållande till de möjligheter som lokalen kunde innebära. I och med att ingen enskild eller en liten grupp tog ansvar för skötseln av lokalen fick nu samtliga tillfälle att dela erfarenheter. Flera tog på sig ansvaret för lokalens skötsel och den kom också att fungera tillfredsställande. Närlokalen fick växa fram i samklang med människors ökande insikt i dess betydelse.

Det finns flera exempel på hur man måste ge tid för erfarenhetsutbyte och reflektion i samband med pedagogiska åtgärder. Genom att ge sig tid till assimilation av egna och andras erfarenheter, genom att ta utrymme för problematisering via dialog och genom att möjliggöra kollektivt ansvarstagande öppnade man möjligheter till boendekulturell kompetensutveckling.

SLUTKOMMENTAR:

REFERENSMODELLENS ANVÄNDBARHET

Den utgångspunkt jag haft för det här arbetet är frågan om möjligheten och legitimiteten av ett pedagogiskt ingripande i människors närmiljöer, specifikt boendemiljön. Den frågan kräver ett svar i form av kriterier för pedagogisk bedömning av olika åtgärder som kan vidtas och naturligt vidtas inom boendeutformningens ram.

Vi kan inte skapa kvalitativt och ur mänsklig synpunkt välfungerande boendemiljöer genom att direkt i miljön plantera in specifika kvalitetshöjande egenskaper. (jfr kapitel 2) Vi ställs då inför problemet att avgöra hur vi alternativt skall närma oss målet att få till stånd ur mänsklig synpunkt välfungerande miljöer.

Mitt försök att bearbeta detta problem har varit att betrakta de åtgärder som vidtas i syfte att bygga upp och utveckla miljöer ur ett pedagogiskt betraktelsesätt. Att ha ett pedagogiskt betraktelsesätt innebär här att vi inte betraktar specifika åtgärder med hänsyn enbart till dessas instrumentella möjlighet att åstadkomma en framtida fysisk produkt. Åtgärderna måste också underkastas en pedagogisk utvärdering.

Med kvalitativt god boendemiljö avser jag här en miljö som människor kan använda som resurs för sin egen utveckling som människor, d v s som individer och deltagare i kollektiva gemenskaper. Det blir då viktigt att beakta att resursförhållandet människa-miljö konstrueras på ett sådant sätt att människan själv är del i konstruktionsprocessen. Det kvalitativt goda i en miljö framträder först när människor tar dessa möjligheter i anspråk. För att människor skall kunna ta miljöns resurser i anspråk som möjligheter räcker det alltså inte med att specifika egenskaper existerar som isolerade fenomen i miljön. Människor måste också kunna identifiera möjligheterna, sätta dem i relation till sina egna krav och kunna hantera dem. Resursförhållanden mellan människa och miljö innebär två parter, nämligen just människa och miljö. En åtgärd i boendeutformning får därför en dubbel verkan. Dels måste en fysisk egenskap i miljön konstrueras, dels måste människans möjliga förhållningssätt till miljön konstrueras.

Vi kan därför tänka oss två i princip olika sätt att utforma boendemiljöer. Å ena sidan kan åtgärder vid boendeutformning avse frambringandet av specifika fysiskt rumsliga egenskaper. Å andra sidan kan med åtgärden avses frambringandet av ett mänskligt resursförhållande till miljön. Det första slaget av åtgärd är traditionell planeringsmetodik, det senare kan ses som en pedagogisk åtgärd.

Konsekvenserna av dessa båda åtgärder kommer att relateras till varandra i den slutliga produkten. Miljön kommer att ha vissa specifika egenskaper och människan kommer att ta dessa egenskaper i anspråk som resurser.

Men vi kan inte i själva konstruktionsprocessen hålla de här åtgärderna isär. I den praktiska utformningen av boendemiljöer måste vi betrakta en och samma åtgärd ur såväl ett konstruktionstekniskt som ett pedagogiskt perspektiv. Det jag har behandlat i den här rapporten är möjligheten att utveckla en referensmodell som kan användas för att bedöma en konstruktionsteknisk åtgärd ur detta senare, pedagogiska, perspektiv. Den specifikt pedagogiska insatsen vid utformandet av mänskligt utvecklingsbefrämjande miljöer är därför bedömning av åtgärders konsekvenser med avseende på kompetens och utveckling. Det blir inte fråga om att ange hur en specifik miljö skall se ut för att vara bra. Snarare gäller det att utvidga en konstruktionsteknisk åtgärd så att den också rymmer ett pedagogiskt perspektiv.

Alla åtgärder i miljön kommer att avgränsa människans handlingsutrymme och därmed påverka människan. Denna påverkanskonsekvens kan vi givetvis avstå från att ta upp som ett pedagogiskt problem. Ett alternativ som ur mänsklig och samhällelig synpunkt är mera fruktbart är att vi medverkar till att åtgärderna medvetet utformas så att deras påverkan på människors möjlighet till utveckling sker i enlighet med demokratiska samhällsideal. Den praktiska innebörden av att pedagogiskt ingripa i miljöutformning blir att söka utvidga konstruktions- och förvaltningstekniska åtgärder mot bakgrund av en pedagogisk referensmodell inom vilken beaktas de förutsättningar som krävs för mänsklig kompetensutveckling.

I kapitel 12 tog jag upp de s k Fagersjö- och Gislavedsprojekten som illustrationer till användandet av en pedagogisk referensmodell. En sådan modell, visade jag här, blir inte användbar enbart för bedömning av åtgärder som har specifika konstruktions- eller förvaltningstekniska syften. Den kan också användas för att initiera sådana boendeutformningsåtgärder som i sig kan komplettera traditionella åtgärder i en strävan att tillmötesgå de krav som kan ställas utifrån ett pedagogiskt perspektiv.

Principiellt finns det inget som säger att den pedagogiska möjlighet som en referensmodell av det här slaget innebär inte skulle kunna användas i andra sammanhang än specifikt miljöutformande. T ex borde den kunna vara adekvat för bedömning av administrativa system som utvecklas för effektiv hantering av administrativa problem.

Den modell jag skissat baseras på det pedagogiska perspektivet att bidra till människors möjlighet att konstruera problematiseringsutrymmen som tillåter genererandet av handlingar som kan utveckla förhållandet till omvärlden. För att problematiseringsutrymmet skall bli en reell resurs för mänsklig

utveckling krävs att det inte enbart rör människors relation till olika aspekter av den fysiska miljön. Det måste också relateras till övriga kontextuella omständigheter kring människan. Detta i sin tur förutsätter att samtliga kollektiva åtgärder som kan påverka de kontextuella omständigheterna underkastas pedagogisk utvärdering utifrån det pedagogiska perspektivet att bidra till människors etablering av adekvata problematiseringsutrymmen.

Därmed är dock inte sagt att mitt förslag till referensmodell är självklart användbar i alla de fall där det pedagogiska perspektivet (syftande till problematiseringsutrymme) är en önskvärd utgångspunkt. Den pedagogiska referensmodellen har sin utgångspunkt i beaktandet av åtgärders tematiseringskonsekvenser, deras möjlighetsidentifierande och omständighetsfrigörande liksom deras kommunikations- och reflektionskonsekvenser och de kriterierna för bedömning av problematiseringsutrymmen kan kanske sättas ifråga när vi går över till att pedagogiskt bedömma eller generera åtgärder.

Modellen visar dock likheter med andra pedagogiska modeller som tillämpats i andra sammanhang t ex Freires. Dennes alfabetiseringsarbete i Brasilien och Chile utgår från tematiseringens betydelse. "Att söka efter det generativa temat är att undersöka människans tänkande om verkligheten och människans handlande med verkligheten, som är grunden för hennes praxis" säger Freire.(1974, s 109)

Med ovanstående vill jag dock inte legitimera totalitetsanspråk för expansionen av pedagogisk verksamhet. När pedagogiken vidgar sitt verksamhetsområde utanför sitt traditionella territorium innebär detta inte ett ifrågasättande av andra utgångspunkter för samhällsutvecklande åtgärder, t ex socialantropologiska, ekonomiska, sociologiska. Det blir däremot fråga om att hävda nödvändigheten av att ta hänsyn till ytterligare en dimension när man bedömer olika åtgärders konsekvenser.

Bohm (1975) identifierar utifrån en sociologisk analys socialförvaltningarnas roll som kunskapsförmedlare om de utvecklingsproblem som människor konfronteras med. Här identifierar hon en plats som kan medge möjlighet till utveckling av miljöutformande åtgärder. Denna identifiering av en plats kan inte göras utifrån enbart en pedagogisk utgångspunkt. Däremot kan utformandet av den potentiella kunskapsförmedlande roll som socialförvaltningarna skulle kunna få inom kommunerna underkastas en pedagogisk analys med avseende på konsekvenserna för människors och kollektivs utveckling. En expansion av den pedagogiska verksamheten kräver alltså ett ökat tvärvetenskapligt samarbete kring utformning och lokalisering (den innehållsliga och rumsliga skärningspunkten) av specifika åtgärder.

Med utgångspunkt i en praktisk problematik beträffande utformandet av mänskligt kvalitativa boendemiljöer utmynnade

min analys i ovanstående förslag till en referensmodell för bedömning av åtgärder. Jag vill här avsluta med en kort rekapitulering av analysens huvudsakliga led.

S a m m a n f a t t n i n g s v i s kan konstateras att jag utgår från två delvis oberoende problem, vilka avslutningsvis behandlas som sammanflätade.

Det första problemet,som jag utreder, är innebörden och konsekvenserna av att såsom forskningsobjekt ha ett fenomen som endast är intressant som något som ständigt blir till. Kompetens att handha och utveckla sitt förhållande till boendemiljön är ingen påtaglig egenskap utan något som är i ständig utveckling. Åtgärden att främja denna tillblivelse kan inte utvecklas med hjälp av kunskaper om specifika objekt som man vill skapa. Åtgärden måste i stället sättas i relation till själva tillblivelseprocessen som ett fenomen i sig. Etiskt och praktiskt är det omöjligt att få kunskap om detta fenomen genom traditionell empirisk forskning. Våra kunskaper om tillblivelseprocessen och eventuella åtgärders konsekvenser för denna process måste utvecklas i samklang med sådana aktioner som är integrerade delar av den tillblivelseprocess som gestaltas i människors dagliga naturliga interaktion med sin omvärld.

Det andra problemet som jag utrett rör den föreställningsram som måste vara grundläggande för att vi skall kunna legitimt ingripa i en pågeående tillblivelseprocess oavsett hur vi kan analysera och förstå denna. Det gäller alltså utgångspunkterna och förutsättningarna för ett pedagogiskt ingripande i sig. Praktiskt är det som gör ingripandet pedagogiskt i första hand fråga om en referensmodell som kan användas för bedömning och generering av åtgärder utifrån överväganden om de konsekvenser som åtgärderna ifråga kan få för kompetensutvecklingen, tillblivelseprocessen. Ett sådant pedagogiskt ingripande kan därmed betraktas som ett sätt att bidra till skapandet av ett framtida möjligt förhållningssätt mellan människa och omgivande samhälle. Ingripandet kan alltså inte frikopplas från föreställningen om det önskvärda framtida förhållandet.

Artikulering av åtgärder som syftar till att skapa ett framtida samhälle med önskvärda möjligheter kan betraktas som en allmänpolitisk åtgärd. Det pedagogiska ingripandet måste också kunna legitimeras med hänsyn till dess allmänpolitiska resurskaraktär. Ett sätt att hantera kopplingen mellan det pedagogiska ingripandets allmänpolitiska konsekvenser och kunskaper om tillblivelseprocessens möjliga förlopp är att förankra det pedagogiska ingripandet och den pedagogiska referensmodellen i ett artikulerat pedagogiskt perspektiv. Vi måste m a o ta ställning till frågan vad vi vill med ett pedagogiskt ingripande och hur vi föreställer oss att detta ingripande är möjligt.

Nästa led i den här utredningen blir då att utveckla ett pedagogiskt perspektiv såsom detta måste förstås för att kunna legitimera och vägleda en utformning av boendet. Här blir

det nödvändigt att inte enbart beakta de kunskaper vi har om utveckling av kompetens som en möjlig tillblivelse. Det krävs också att vi berör de samhällspolitiska möjligheter som kan realiseras genom ett ingripande. Ett pedagogiskt ingripande som går utanför de traditionella problemen för pedagogiken (skola och uppfostran av barn) kommer att ligga nära en allmän folkuppfostringsverksamhet som lätt kan komma att döljas inom ramen för åtgärder som inte har primärt pedagogiska syften. För att sådana pedagogiska ingripanden, utanför pedagogikens traditionella områden, inte skall urarta till "folkuppfostran" med referens till t ex olika politiska ideologier, måste de vara och ses som tidsbegränsade och till sin art artificiella ingrepp i naturliga förlopp.

Vi måste alltså öppet redovisa de möjligheter som ett pedagogiskt ingrepp inom specifika problemområden kan medföra så att åtgärdernas syften klart framgår.

Det pedagogiska perspektiv som jag således ger uttryck för och den referensmodell jag diskuterar som en praktisk möjlighet för förverkligandet av detta perspektiv förutsätter ett ställningstagande visavi de samhälleliga och mänskliga utvecklingskonsekvenserna. Detta ställningstagande måste göras av dem som berörs av åtgärderna.

SUMMARY

DWELLING FORMATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

- On the justification and the possibility of the pedagogical intervention

The project accounted for had at its outset, 1972, the following problem as a point of departure: How should living environments best be constructed to promote individual and collective development?

The intention was to collect information from different living environments so that different qualities in dwelling formation could be constructively related to one another, thereby enhancing the dwellers´ understanding of the resource potentials embodied in the environment. The intention was also to contribute to formulation of a theoretical frame of reference enabling a practical and meaningful analysis of the interaction between dwellers and surroundings. Thus the project can be described as consisting of two phases: one descriptive/analytical and one theoretical/methodological.

The first phase embraced observations within three suburban areas in the vicinity of Stockholm: Gröndal, Vällingby and Rinkeby. These experiences have been accounted for in reports by Talerud (1973 and 1975) and Skantze (1973). In a report by Stockfelt (1976) the more immediate practical consequences of this project and others of a similar nature are summarized.

In this report the experiences from the descriptive/analytical phase of the project are taken as a point of departure for a critical analysis of the conditions necessary for pedagogical work in connection with the construction of dwelling. It seems relevant to draw the following conclusion from experiences with study circles and participation in neighbourhood groups within the three suburban areas under discussion: Cooperation can lead to research results that can be used by people in a specific living situation only when the researcher becomes a member of a group on such conditions that his participation in the collective activity can be understood by other group members. Among other things, problems of interpretation with regard to the data that can be obtained tend to arise if one tries to attain knowledge of developmental processes within a neighbourhood without inhabitants being able to assess the consequences of this activity. These experiences of problems in connection with research on dwellers and dwelling were substantiated by contacts with other groups engaged in similar research.

Therefore, the second phase of the project implies a theoretical/methodological analysis of the relevance of the field information in order to answer the initial and basic question of the project.

Two problems arise as a consequence of the descriptive phase, namely:

- the implications of wanting to generate knowledge for a process rather than about a process,
- the importance of dwellers´personal participation in the formation of the living context.

The results from the field studies within the three suburban areas can be related to the debate on dwellers´("users") participation in the formation of dwelling circumstances that has been carried on in Sweden since the beginning of the 1970´s. This debate pinpointed the problem of identifying what exactly "quality of dwelling" consists of. What does dwellers´ participation imply in this connection? How can such a participation be realized? This last question is to a large extent pedagogical and motivates the analysis of the justification and possibility of pedagogical intervention in the formation of dwelling.

The debate on the question of central norms to ensure quality in the living context brought to the fore some further aspects on the problem of dwellers´participation and the construction of dwelling environments. Is human quality in living contexts a question of material properties that can be planned into the neighbourhood before it is constructed or is it a question of a relationship between dwellers and environment, to be constructed as a component in its own right?

As an introduction to the methodological and theoretical phase of the project one can draw the following conclusion from the debate on dwellers´participation relative to the descriptive phase of the project and the project´s basic question. The conception of the primary purpose of environmental planning was too narrow. It is more than a question of planning for specific objects in the environment as potential resources for human development. It is also a question of the possibility as well as the desired character of the developmental process together with and within the phenomenon to dwell.

Problems that are discussed

Construction of dwelling and the question of pedagogical intervention in this developmental process must relate to human beings in their capacity to influence the formation of their environment as active subjects. However, this statement is problematic in the sense that planning and administration must allow for users´participation on a fundamental level. Viewing man as an active subject with and within the process of dwelling formation raises basic problems concerning the question of attaining practically useful knowledge with the help of research work.

Aim of this report

Against the background of the short presentation of the problem area, above, the aim of this report can be summed up in the following two points.
- to try to identify the constituent elements of the general possibility of pedagogical intervention in order to enhance dwellers´construction of "action orientated competence" to develop dwelling,
- thus to show more specifically how dwellers´construction of competence to dwell can be enhanced.

The main part of the report consists of sections two and three. Section two is an analysis of the conception of "subjectively based construction of competence" and the conditions necessary for pedagogical intervention in this process of construction. Section three deals with the question of the pedagogical consequences in relation to different measures taken to form dwelling as an environmental factor as well as a human phenomenon in its own right.

The competence to dwell

Viewing the relationship between dweller and the surroundings as a subjectively based process, implies focusing on man´s competence to handle different environmental properties so that these can contribute to man´s development of himself as an individual as well as a member of a collective of dwellers.In section two the concept of dwelling competence is analysed within the framework of Jean Piaget´s theory of the development of human-environment relations. Against the background of this analysis, competence is viewed as a possible process based on the subject´s (the dweller´s) own action. Here are introduced a few specific concepts that are used later on in the report. The synchronic dimension is used as a concept for those identifiable qualities that exist simultaneously with the dweller in his existential sphere. The diachronic dimension is used as a concept for qualities within man´s developmental line, i e as a process over time. Development of dwelling competence is thus possible with the help of qualities in the synchronic dimension and it proceeds within the diachronic dimension.

The pedagogical perspective

A pedagogical perspective is viewed as an abstraction of a possible and desired subjectively based construction of competence. The pedagogical perspective thus, among other things, entails the idea of an ideal form and content of dwelling competence. The oscillation between a concept of ideal dwelling competence and the conditions necessary for maintaining this ideal can be clarified with the aid of a pedagogical perspective. A pedagogical perspective applicable in connection with construction of dwelling environment can be formulated, from the reasoning about dwelling competence, as a claim for a space where dwellers can problematize their relationship to

the environment. This concept of space for problematization must always be based on dwellers´own relationship to the environment and is needed as a point of departure in order to justify the pedagogical intervention in the formation of dwelling.

Pedagogical frame of reference for intervention

Obstacles to and possibilities for transforming the pedagogical perspective to practical action can be identified with the aid of a pedagogical frame of reference for the intervention in question. These obstacles and possibilities can be identified on different levels of functioning with regard to a dwelling situation. We have the dwellers´own lack of interest in their own development and we have planning and administrative inertia to change in a more democratic direction with regard to users´ participation. A pedagogical frame of reference in the above sense, i e one that analyses obstacles and possibilities for development of a space for problematization, could contribute to handling apparent contradictory activities with different dwelling constructive aims.

The report does not conclude with any direct recommendations on how dwelling construction must be carried out in order to enhance dwellers´ development of competence in relation to their living environment. Direct actions must develop in a specific situation of dwelling construction, during its planning or administrative phase and in cooperation between different interested parties.

However, a few more general pedagogical concepts can be useful within a pedagogical frame of reference. These can be summarized under the topics of establishing a theme of development, pointing out possibilities for development, uncovering conditions for development, contributing to communicative dialogue between dwellers, and contributing to individual dwellers´ possibility for reflection. A theme can be established by means of such activities that give content to the developmental dimension in the space for problematization. In order to transform this space to a space that allows for competent action, it is necessary that dwellers are able to identify possibilities, to handle conditions with relevance for their dwelling situation, to communicate about common dwelling experiences and to reflect over these experiences as well as individual experiences of dwelling. Dwelling constructive measures can thus be viewed with regard to the way in which they contribute to dwellers´possibilities to construct a space for competent action, i e competence to dwell.

The above concepts are illustrated relative to the planning as well as to the administrative phase of dwelling construction. A project developing different ways of presenting designed and planned areas to interested parties is used to illustrate the pedagogical frame of reference and its applicability during the planning phase. In order to illustrate the applicability during a living area´s administrative phase, reference is made to a project that aimed at contributing to the development of neighbouring activity in a Stockholm suburb.

Conclusions

Measures aiming to contribute to the development of a desired relationship between dwellers and their environment can be evaluated with the aid of a pedagogical frame of reference on condition that this model can help to identify obstacles and possibilities for realizing the aim of the pedagogical perspective,i e a space for problematization.

Dwelling constructive measures can contribute to the establishment of material qualities in the living environment as well as a relationship between dwellers and the environment. These two points of views cannot apriori be regarded as contradictory. However, measures for construction of dwelling must be based on an articulated conception of what phenomenon is to be enhanced, whether it is the dwelling environment or the human relationship entailed in dwelling. In this report the human relationship is conceived of as the subject´s construction of dwelling competence. As such this phenomenon can be enhanced by means of pedagogical intervention founded on a pedagogical perspective and evaluated against criteria formulated within a frame of reference relative to this intervention. This frame of reference thus becomes a complementary model to traditional models for planning and adminstration. It concerns the relationship between dweller and environment as a phenomenon in its own right, whereas the latter traditional models concern the establishment of specific material qualities in the environment.

REFERENSER

Ahlberg, L., Lundgren, K-E. & Wahlberg, S. (1972) Aspuddenprojektet. Delrapport II. Stockholm.

Andersson, B., Arén, H., Bergman, B., Caldenby, C., Engström, C-J., Tengnér, L. & Wikner C-E. (1973) "Bostadens grannskap" - 60-talsnormer för 70-talets bruk? *Att bo, 2,* 10-15.

Andersson, T., Ohrlander, K, & Wedel, P. (1972) Fagersjöprojektet - Grannsamarbete, del 2. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 72.

Andersson, T. & Rydman, M. (1975) *Grannskapsarbete – Grannsamarbete* Stockholm: Aldus.

Anscombe, G.E.M. (1957) *Intention.* Oxford: Basil Blackwell.

Apel, K-O. (1972) The a priori of Communication and the Foundation of the Humanities. *Man and World, 1,* 3-37.

Arbetarskyddsfonden (1975) Planering av den fysiska arbetsmiljön. Rapport från arbetsgruppen för planering och projektering av arbetslokaler, 1.

Asplund, J. (1971) *Om undran inför samhället.* Uppsala: Argos.

Baczko, B. (1972) Marx och idén om människans universalitet. I Åkerman, N. (red.) *En socialistisk människa.* Stockholm: Prisma.

Bandura, A. (1969) *Principles of Behavior Modification.* New York:Holt.

Bauman, Z. (1973) *Culture as Praxis.* London: Routledge & Kegan Paul.

Becker, I. (1973) Samhällsplanering - finns det? I Becker, I. m fl. *Planera för människan.* Stockholm: LTs förlag.

Benevolo, L. (1973) *Den moderna stadsplaneringens uppkomst.* Stockholm: LTs förlag.

Bengtzon, O., Delden, J., Lundgren, J. (1970) *Rapport Tensta.* Stockholm: Pan/Norstedts.

Bell, R. (1972) Gemensam barnpassning: Kooperativ lekverksamhet hos några grannskapsgrupper i Stockholm. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 59.

Bell,R. (1975) *Att utvärdera sociala program.* Stockholms universitets pedagogiska institution. Avhandling för doktorsexamen.

Bell, R., Björkgren, K., Carlzon, S., Cornell, A., Hassel, E., Johansson, B., Lindén, A., Lovén, T. & Nilsson, H. (1970) Björksätra - ett bostadsområde i Sandviken. Stockholms universitets pedagogiska institution. Trebetygsuppsats. Stencil.

Bell, R.& Westius, S. (1972) Några teorier om grannskap och grannrelationer. Statens råd för byggnadsforskning. Rapport R 29.

Bergman, B. (1974) Stadsbygget som politisk strategi. Henri Lefebvre och stadens befrielse. *Ord & Bild, 6,* 318-328.

Bergström, L. (1972) *Objektivitet.* Stockholm: Prisma.

BFR (1973) Programområde A. Byggd miljö - Dess brukande och planering Statens råd för byggnadsforskning: programkommittê A.

BFR (1975) Visualiseringsteknik. Medel för demokratisering och medinflytande i samhällsplaneringen. Statens råd för byggnadsforskning. Rapport T 9.

BFR (1975) Om planprocessen. Underlag för forskningsinitierande åtgärder. Statens råd för byggnadsforskning.

Bidney, D. (1975) Review of Bauman, Z. Culture as Praxis. *American Anthropologist, 2,* 344-346.

Block,E. (1974) Framtidsforskning och makrosociologi. *Sociologisk Forskning,1-2* , 86-111.

Boalt, C. (1973) Var står boendeforskningen? *Att bo, 3,* 43-47.

Bohm, K. (1975) Anteckningar om kommunal bostadsområdesplanering, *Sociologisk Forskning, 2,* 33-53.

Bostadsstyrelsen (1973) Förslag till nya bostadsnormer. Bostadsstyrelsens tekniska byrå.

Bottomore, T. (ed.) (1973) *Karl Marx.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Brox, O. (1969 a) *Centralbyråkraterna och glesbygden.* Stockholm: Prisma.

Brox, O. (1969 b) Recruitment and Organizational Stability in Industrially Underdeveloped Areas. *Acta Sociologica, 12,* 1.

Brox, O. (1972) *Strukturfascismen och andra essäer.* Stockholm:Prisma.

Brox, O. (1974) Generativ planering. I Daun, Å, Börjeson, B.& Åhs,S. (red.) *Samhällsförändringar och brottslighet.* Stockholm: Tidens förlag-Folksam.

Brunander, L. (1975) *Människor i företag.* Stockholms universitets pedagogiska institution. Avhandling för doktorsexamen.

Bruner, J.S. (1966) *Toward a Theory of Instruction.* Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Buckley, M. (1967) *Sociology and Modern System Theory.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Carlestam, G. & Levi, L. (1971) Urban conglomerates as psychosocial human stressors. General aspects, Swedish trends, and psychological medical implications. A contribution to the United Nations conference on the human environment. Royal Ministry for Foreign Affairs. Royal Ministry of Agriculture. Sweden.

Cederblad, M. & Wedel, P. (red.) (1976) *Förortsfamiljer.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Chevalier, M, Bailey, L. & Burns, T. (1974) Toward a Framework for Large-Scale Problem Management. *Human Relations, 27,* 1, 43-69.

Cohen, B. (1969) *Educational Thought: An Introduction.* London:Macmillan.

Cohen, M.R. & Nagel, E. (1961) *An introduction to Logic and Scientific Method.* London: Routledge & Kegan Paul.

Cornell, E. (1974) Bygg sönder samhället så bygger du sönder människan. I Daun, Å, Börjeson, B.& Åhs, S. (red.) *Samhällsförändringar och brottslighet.* Stockholm: Tidens förlag - Folksam.

Daun, Å. (1974) *Förortsliv. En etnologisk studie av kulturell förändring.* Stockholm: Prisma.

Dahllöf, U. (1971) *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis.* New York: Teachers College Press, Columbia Univ.

Dahllöf, U. (1973) Data on curriculum and teaching process: Do they make any differences to non-significant test differences- and under what conditions? Report from the Institute of Education, University of Gothenburg.

De Cecco, J.P. (1968) *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Dencik, L. (ed.) (1969) *Scientific Research and Politics.* Lund: Studentlitteratur.

Dedijer, S. (1969) Research Policy and Politics. I Dencik, L. (ed.) *Scientific Research and Politics.* Lund: Studentlitteratur.

Desan, W. (1972) *The Planetary Man.* New York: The Macmillan Company.

Dray, W.H. (1957) *Laws and Explanation in History.*Oxford University Press.

Eco, U. (1971) *Den frånvarande strukturen.* Lund: Cavefors.

Eneroth, B. (1974) Vad är Dialektik? Nyläsningen. *Sociologisk Forskning, 3,* 59-61.

Eriksson, O. (1975) Brukarinflytande och redovisningsteknik. I BFR (1975) Visualiseringsteknik. Rapport T 9.

Fjellström, R. (1974) Hur torftig är historicismen? *Sociologisk Forskning, 1-2*, 32-52.

Forsberg, B., Lockne, L. & Wrede, H. (1971) Aspudden: Stadsförvaltningens påverkan på en stadsdels utveckling. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 26.

Frank, A.G. (1969) Science and Underdevelopment in the Third World. I Dencik, L. *Scientific Research and Politics*. Lund: Studentlitteratur.

Franck, A-S. & Häggmark-Bell, A. (1971) Hjorthagen. Gemenskap och solidaritet -Äldre människor berättar om förändringar i ett samhälle. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 11.

Freire, P. (1972) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.

Freire, P. (1974) *Kulturell kamp för frihet*. Stockholm: Gummesson.

Galtung, J. (1974) Science as invariance-seeking and invariance-breaking activity. *Sociologisk Forskning, 1-2*, 64-85.

Gagnē, R. M. (ed.) (1967) *Learning and Individual Differences*. Columbus, Ohio: Merrill.

Gardiner, R. (1952) *The Nature of Historical Explanation*. Oxford University Press.

Gardner, H. (1973) *The Quest for Mind*. New York: Knopf.

Gentzel, L. & Wigh, B. (1972) BRF Flemingsberg - en boendemiljö. Stockholms universitetets pedagogiska institution. IAN-rapport 42.

Gestrelius, K. (1968) *Systematisk vuxenutbildning*. Lund: Scandinavian University Books, Uniskol.

Goldmann, L. (1970) *Marxisme et sciences humaines*. Paris: Gallimard. (Översättning s. 17-30: Struktur och genes, Lill-Inger Eriksson).

Gordon, H. & Molin, P. (1972) *"Man bara anpassar sig helt enkelt."* Stockholm: PAN/Norstedts.

Gowin, D.B. (1972) Is Educational Research Distinctive? In Thomas, L.G. (ed.) *Philosophical Redirection of Educational Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Guettler, K. (1971) *Concepts covered by the terms "Ego", "Id", and "Superego" as applied today in Psycho-Analytic Theory*. Malmö: Förlagshuset Norden.

Guilford, J.P. (1959) Three Faces of Intellect. *American Psychologist, 14*, 469-479.

Göransson, J.,Schultz, S.,Sjögren, B.,Svanbom, K. & Tidäng, K. (1973) Invånarnas sakkunskap skall prägla planeringen. *Att bo, 2,* 5-9.

Habermas, J. (1966) Knowledge and interest. *Inquiry, 9,* 285-300.

Hedborg, E. (1974) Stad i förändring: Bologna. *Ord & Bild, 8,* 484-489.

Hempel, C.G. (1942) The Function of General Laws in History. *The Journal of Philosophy, 39.*

Holm, L. (1973) Kort om former och normer. *Att bo, 2,* 16.

Holm, L. (1975) Boendets värden. *Att bo, 5,* 20-25.

Homans, G.C. (1969) *Upptäckt och förklaring i samhällsvetenskaperna.* Uppsala: Argos.

Hultén, P., Löfberg, A. & Talerud, B. (1971) Fysiskt- socialt utrymme och mänsklig utveckling. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 31.

Illeris, K. (1974) *Problemorientering og deltagerstyring. Oplaeg til en alternativ didaktik.* Köpenhamn: Munksgaard.

Israel, J. (1968) *Alienation från Marx till modern sociologi.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Israel, J. (1972) Socialismen är och måste förbli humanism. I Åkerman, N. (red.) *En socialistisk människa.* Stockholm: Prisma.

Israel, J. (1972 a) *Om konsten att lyfta sig själv i håret och behålla barnet i badvattnet.* Kritiska synpunkter på samhällsvetenskapens vetenskapsteori. Stockholm: Rabén & Sjögren/Tema.

Israel, J. (1972 b) *Kritisk samhällsteori och andra vetenskapsteoretiska synpunkter.* Lund: Studentlitteratur.

Ivre, K. (1975) Det svåra inflytandet. *Att bo, 5,* 17-19.

Janson, U. (1975) *Intentionalitet och medsubjektivitet.* En studie av den pedagogiska dialogens villkor. Stockholms universitets pedagogiska institution. Avhandling för doktorsexamen.

Jenkins, J.J. & Paterson, D.G. (eds.) (1961) *Studies in Individual Differences.* The Search for Intelligence. New York: Appleton-Century-Crofts.

Johansson, S. (1971) *Politiska resurser.* Utkast till kapitel 10 i Låginkomstutredningen. Stockholm: Allmänna förlaget.

Johansson, A. & Johansson, M. (1971) Teknologi, humanism och Lebenswelt. I Johansson, A. & Johansson, M. (red.) *Psykologi och praxis.* Lund: Cavefors.

de Jouvenel, B. (1967) *The art of the Conjecture.* New York: Basic Books.

Kallós, D. (1973) Some comments on frame and control as educational concepts. Institute of Education, University of Lund. Paper presented at a Scandinavian symposium on philosophy of science and pedagogics, Jyväskylä.

Kekes, J. (1973) Towards a Theory of Rationality. *Philosophy of the Social Sciences, 3,* 275-288.

Klarqvist, B. (1972) I dag norm - i morgon form. *Att bo, 5,* 10-15.

Klarqvist, B. (1973) Till de sunda normernas försvar. *Att bo, 1,* 27-31.

Käck, B.O. (1972) *Framtid - decentralisering.* Stockholm: LTs förlag.

Knutsson, K.E. (1971) Det antropologiska perspektivet. I *Vetenskapliga Perspektiv.* Stockholms universitet.

Korpi, W. (1974) Värderingar och resurser i den svenska framtidsforskningen. *Sociologisk Forskning, 1-2,* 53-63.

Lane, M. (1970) Introduction. The Structuralist Method. Structure and Structuralism. In Lane, M.(ed.) *Structuralism. A Reader.* London: Jonathan Cape.

Lefebvre, H. (1968) *Le droit à la ville.* Paris:Anthropos.

Lesche, C. (1971) Om psykoanalysens vetenskapsteori. *Häften för Kritiska Studier, 5,* 7-25.

Lindholm, S. (1975) Samgående, identitet, mening. Stockholms universitets pedagogiska institution:UMIL-gruppen, rapport nr 7.

Lindström, J. (1972) Vetenskapsteori för något empiriskt forskningsområde. Del 1: Perspektiv och vetenskapsideal. Göteborgs universitet: Institutionen för Vetenskapsteori.

Lindström, J. (1973) *Dialog och förståelse.* Göteborgs universitets pedagogiska institution: PUMP-projektet.

Ljungdal, A. (1967) *Marxismens världsbild.* Stockholm: PAN/Norstedts

Lundgren, U. (1972) *Frame factors and the teaching process.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lundgren, U. (1973) Educational Theory. Like in a Mirror Image or by One´s Own Will. Paper presented at a Scandinavian conference on epistemological problems within educational research, Jyväskylä.

Låginkomstutredningen (1970) *Om levnadsnivåundersökningen.* S. Johansson. Stockholm: Allmänna förlaget.

Löfberg, A. (1975) Vad vill vi med pedagogiska åtgärder? Stockholms universitets pedagogiska institution: Utvecklingspsykologiska seminariet, Anteckningar om Utveckling ... nr. 8.

Marković, M. (1972) *Att utveckla socialismen.* Stockholm: Prisma. (Originalets titel: Philosophy and social criticism, 1971).

Mitscherlich, A. (1970) *Våra otrivsamma städer*. Stockholm: PAN/Norstedts

Moore, B. (1968) Tolerans och vetenskaplig syn. I Wolff, R.B., Moore, B. & Marcuse, H. *Kritik av den rena toleransen*. Stockholm: Aldus.

Mumford, L. (1938) *The culture of cities*. London: Secker & Wahrburg.

Myrdal, G. (1968) *Asian Drama. An Inquiry Into the Poverty of Nations. Vol 3*. New York: Pantheon.

Neill, A.S. (1972) *Fria barn - lyckliga människor. Metoder för anti-auktoritär uppfostran*. Stockholm: Aldus.

Nordström, G.Z. (1975) *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserande pedagogikens grunder*. Stockholm: Gidlunds.

Olausson, I. (1970) *Människor i stan*. Berättelser om människor och planering. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Parsons, T. (1961) An outline of the social system. In Parsons, T. et al (eds.) *Theories of Society*, Vol. I. Glencoe, Ill.: The Free Press.

Piaget, J. (1968) *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Gleerups. (Originalets titel: Six études de psychologie, 1964).

Piaget, J. (1970) *Genetic Epistemology*. New York: Columbia Univ. Press.

Piaget, J. (1971 a) *Intelligensens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur. (Sv. översättning 1951, original 1947).

Piaget, J. (1971 b) *Structuralism*. London: Routledge & Kegan Paul. (Original 1968).

Piaget, J. (1972) *Strukturalismen*. Stockholm: Prisma. (Eng. översättning 1971, original 1968).

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Popper, K.R. (1961) *The Poverty of Historicism*. London: Routledge & Kegan Paul.

Popper, K.R. (1962) Die Logik der Sozialwissenschaften. In *Kölner. Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2*, 233-248.

Popper, K.R. (1969) Prediction and Prophesy in the Social Sciences. In *Conjectures and Refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.

Poulantzas, N. (1969) Political Ideology and Scientific Research. I Dencik, L. (ed.) *Scientific Research and Politics*. Lund: Studentlitteratur.

Pylyshyn, Z.W. (1973) The Role of Competence Theories in Cognitive Psychology. *Journal of Psycholinguistic Research, 2*, 21-50.

Qvarsell, B. (1976) Utvecklingspsykologi och pedagogik. Begreppsdiskussioner och problemidentifieringar. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 186.

Radnitzky, G. (1968) *Contemporary Schools of Metascience.* I-II. Göteborg: Akademiförlaget.

Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn.* Columbus, Ohio: Merrill.

Russell, B. (1948) *Human Knowledge. Its Scope and Limits.* London: Allen & Unwin.

Rydberg, H. (1971) *Vårt behov av regionalpolitik.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Sandberg, Å. (1974) Forskning för framtid. *Sociologisk Forskning, 1-2,* 3-31.

Sandgren, B. (1974) *Kreativ utveckling. En empirisk studie av kognitiv utveckling samt en kritisk analys av intelligensbegreppet.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Sartre, J-P. (1971) *Existensialism och marxism.* Stockholm: Aldus. (Originalets titel: Questions de méthode, 1960).

Schwebel, M. & Raph, J. (eds.) (1973) *Piaget in the Classroom.* New York: Basic Books.

SIB (1971) Planering för friluftsliv. Statens institut för byggnadsforskning, rapport T:7.

Skantze, A. (1973) Pedagogiska aspekter på boendemiljö. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 93.

Skantze, A. & Kärnekull, K. (1975) Erfarenheter från försök till samplanering mellan planerare och boende. IAN-rapport 183.

Skinner, B.F. (1969) *Undervisningsteknologi.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Somerville, J.M. (1972) *Marx' och Engels' samhällsvetenskapliga metod.* Stockholm: Gidlunds. (Originalets titel: Methodology in Social Science: A Critique of Marx and Engels, 1938).

SOU 1972:59 *Att välja framtid.* Stockholm: Allmänna förlaget.

Statens Planverk (1972) Bostadens grannskap. Råd och anvisningar för planering. Rapport 24.

Steen, J. & Ullmark, P. (1975) *Konsekvensbeskrivning av planförslagmetodutveckling i Gislaveds kommun.* Stencil. Stockholm.

Stockfelt, T. (1976) Konsten att bo. En pedagogisk analys av boendet. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN- rapport 189.

Ström, T. (1975) Service -välsignade ord. *Att bo, 5,* 9-12.

Svensson, R. (1972) Statliga normer - en fara för folkstyret? *Att bo, 5,* 20-23.

Svensson, R. (1973) Statens makt över kommunerna. *Att bo, 1,* 32-35.

Talerud, B. (1973) Planerad miljö och mänsklig utveckling.Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 84.

Talerud, B. (1975) Dagbok - kring ett forskningsprojekt om boendemiljö och boendes aktivering. Stockholms universitets pedagogiska institution. IAN-rapport 180.

Teilhard de Chardin, P. (1961) *Fenomenet människan.* Stockholm: Bonniers.

Thorndike, R.L. & Hagen, E. (1961) *Measurement and Evaluation in Psychology and Education.* New York: Wiley.

Tolman, E.C. (1959) Principles of purposive behavior. In Koch, S. (ed.) *Psychology: a study of a science.* Vol 2. New York: McGraw-Hill.

Toulmin, S. (1961) *Foresight and Understanding.* London: Hutchinson.

Turner, T. (1973) Piaget´s Structuralism. Review article. *American Anthropologist, 2,* 351-373.

Tännsjö, T. (1974) Dialektisk materialism. *Sociologisk Forskning, 3,* 16-49.

von Wright, G.H. (1963) *Norm and Action.*London: Routledge & Kegan Paul.

von Wright, G.H. (1971) *Explanation and Understanding.* London: Routledge & Kegan Paul.

Wilden, A. (1972) *System and Structure. Essays in Communication and Exchange.* London: Tavistock Publ.

Willert, S. (1973) Manipulator eller drillepind. Skitse til bidrag til laererrollens definition. *Nordisk Psykologi, 1.*

Winch, P. (1964) Understanding a Primitive Society. In *American Philosophical Quarterly, 1,* 307-324.

Young, M. & Willmott, P. (1969) *Family and Kinship in East London.* Harmondsworth England: Penguin.

Åström, K. (1967) *Svensk stadsplanering.* Stockholm: Byggmästarens Förlag.

Ödman, P-J. (1971) *Utvecklingen på Zigenarskolan i Årsta läsåren 1967/68 och 1968/69.* Stockholms universitets pedagogiska institution. IMFO-rapport 1971:5.

R 8: 1976

Denna rapport hänför sig till forskningsanslag B 1067 från
Statens råd för byggnadsforskning till Pedagogiska institutionen,
Stockholms universitet.

Distribution: Svensk Byggtjänst, Box 1403, 111 84 Stockholm
Grupp: samhällsplanering

Pris: 52 kronor + moms

Art.nr: 6600508

ISBN 91-540-2535-4